371
К88
9749

Пролетарии всех стран, соединяйтесь!

ТРУДЫ

БУРЯТ-МОНГОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДИНСТИТУТА

ВЫПУСК ПЕРВЫЙ

Бурят-Монгольское
Государственное
Издательство

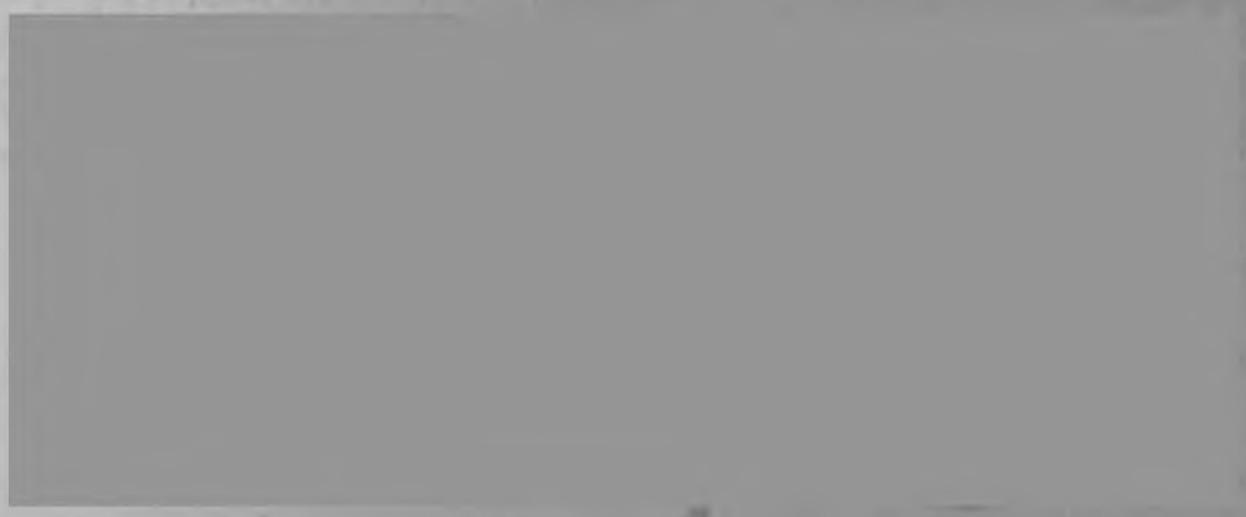
Улан—1935—Удэ

Buriaadmongol Ulasiin Pedinstityydiin zokioolnuud
ТРУДЫ
Бурят-Монгольского Государственного Пединститута

В. Д. КУДРЯВЦЕВ.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В БУРЯТСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бурят-Монгольское Государственное Издательство
г. Улан-Удэ — 1935 г.



ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА.

Для правильной организации преподавания русского языка в бурятской школе надо прежде всего знать те трудности, которые испытывает бурятский ребенок при изучении этого языка. В данной главе мы кратко остановимся на описании и объяснении этих трудностей, не касаясь пока методов и приемов преодоления их.

Основная трудность заключается в том, что русский и бурятский языки резко различны по грамматической структуре и звуковому составу.

Сравнивая звуковой строй русского и бурятского языков, мы видим, что в бурятском языке есть такие звуки, которых нет в русском: *z*, *ʒ* в селенгинском наречии, *ɵ*, *y* во всех говорах, *h* в большинстве наречий, кроме селенгинского.

Наряду с этим в бурятских наречиях нет звуков, обозначаемых в русском языке буквами *в*, *ф*, *щ*; во всех наречиях, за исключением селенгинского, нет слитных *ц*, *ч*.

В бурятском языке отсутствует звук *ы*, нет слов с взрывным *к* в начале и внутри слов, а также редко встречается стечение трех и более согласных; нет коренных слов, начинающихся с *р*, нет в начале слова рядом стоящих согласных.

Ясно, что у бурятского ребенка нет привычной артикуляции вышеуказанных русских звуков. Он не улавливает разницы в неродных звуках, смешивает их с другими, схожими и делает ошибки в произношении и письме.

Фонетика и орфография. Рассмотрим наиболее характерные типы ученических ошибок, вытекающих и этого несоответствия звукового строя русского и бурятского языков. Наиболее упорно держатся ошибки, выражающиеся в смешении *б* и *в*: коровка (кробка), ущерв, (ущерб), довываю (добываю), навьем (набьем), декавря (декабря), бывирать (выби-

1. Преподавание русского языка.

рать), осбоводить (освободить), забод (завод), забарил (заварил), бредные и т. п.

Эти ошибки крепко держатся в средней школе и доходят до высшей. Интересно отметить, что наиболее трудными для произношения и правописания являются те слова, в которых звуки *в* и *б* встречаются через гласную: бывирать, осбоводить, повывать (побывать), повыбать, провибался, осбовождение, довываю (добываю). Трудность усугубляется еще и тем, что буква *в* в бурятском языке обозначает звук *б*. Русский же звук *в* (и буква) встречается в словах часто. По мнению Здорова эта буква на 10000 знаков в русском языке встречается 400 раз[1]).

Одинаково трудным для бурят является и звук *ф* в русском языке. Образуется он так же, как и *в*, но только без голоса (глухой согласный). Учащиеся его смешивают с звуком *п*: копточка, пабрика, пренч, (френч),пронт, филиф(Филипп), каптан и др. Но подобного рода ошибки не часты только потому, что в русском языке звук *ф* встречается очень редко (20 случаев на 10000 знаков [2]). Подобного рода ошибки встречаются в устной речи, при чтении и в письме. При чем в письменной речи их все же меньше, чем в устной.

Представители всех наречий бурятского языка очень часто путают *ш* и *щ*: 1) хишное, обешание, помешики, шитина (щетина), наборшики, крышу (крышу), читавший, больше, 2) зашишает, сообша, ешо, обрашается, знашэние, плошадь, ближайшее, имушэство, товариш, вообшэ.

В большинстве случаев учащиеся пишут и произносят *ш* вместо *щ*. Эта замена чаще всего встречается в устной речи, но есть две формы, в которых вместо *ш* ученики упорно пишут и произносят *щ*. Это наблюдается при употреблении причастий прошедшего времени и превосходной степени прилагательных: читавщий, решавщий, знавщий; крупнейщий, важнейщий, добрейщий и т. п. Ясно, что подобного рода ошибки могут появиться только в старших классах, когда ученики начнут овладевать литературным языком.

Западники и восточники, кроме представителей селенгинского наречия, упорно заменяют *ч* звуком *ш*: 1) шугунка, шай-

---

1) По подсчетам проф. П. О. Афанасьева частота ее составляет 4,6%

2) По Афанасьеву—0,1%

ник, кришал, шас, (час), обышно, 2) порушили, нашал, шасто, полушил, назнашал, кашал (качал), наушился и др.

Следует заметить, что эта замена больше всего бывает в устной речи, и на письме она отражается меньше: ошибки на смешение *ч—ш* обычно встречаются в младших классах и постепенно исчезают к концу обучения в начальной школе. У селенгинцев же, наоборот, наблюдается тенденция заменять иногда *ш* звуком *ч*: личь (лишь), отночение, чутка (шутка), выче (выше) Объясняется это, повидимому, тем, что в селенгинском наречии есть отчетливый звук *ч* (ç).

Почти у всех бурят, за исключением селенгинцев, *ц* заменяется *с*: 1) сарская, переселенсы, сена (цена), свинсовые, огурсы, 2) комсомольсы, селина, (целина), разниса, овсевод, крыльсо, революсия и др. Эта замена обычно наблюдается в устной речи; в письме смешение *ц* и *с* бывает реже и то в младших классах, к тому же буква *ц* встречается не часто (на 10000 знаков 40 раз) [1].

В старших классах начальной школы ошибки на *ц—с* обычно изживаются без особого труда.

Буряты, как и монголы, не произносят отчетливо звука *ы*, [2] смешивают иногда с *и*, делая ошибки и в письме: 1) рубылы, пылит, (пилит), зыма, вибирать, виселяют, пастухы, кузнеци, високих, покрили, мелы (мели), колхози. Буква *ы* в русском языке встречается часто (180 раз на 10000), но ошибки на *ы—и* в старших классах начальной школы встречаются уже реже.

При чтении учащиеся-буряты обычно не отличают *е* от ё. (о, йо): овес (вм. овёс), все (вм. всё,) ждет (вм. ждёт), слезы (вм. слёзы), ковер (вм. ковёр), мое (вм. моё), зерна (вм. зёрна) и т.п. Объясняется это тем, что в русском языке нет различного написания е (йэ) и *ё* (йо, о).

Бурятский язык не знает в начале слова задненебного взрывного *к*; внутри слова в бурятском языке нет такого отчетливого *к*, как в русском. Поэтому ученики в начале слова, а иногда и в середине смешивают с звуком *х*: харман, хрясный, хоторый, холодец, фехла, конюком, веткая и т. д. Этому смешению еще способствует и то обстоятельство, что в новом литературном бурятском языке буквой *к* обозначается звук *х*.

В русской речи бурятского ребенка замечается иногда за-

---

[1] По Афанасьеву—0,2%

[2] Такого звука в бурятском языке нет.

мена *т* звуком *ч*: чихо (тихо), чишина, чемно, пчица, встречил, пракчическая и т. п. Эти ошибки объясняются, несомненно, артикуляционной близостью: звук *ч* слитный, состоит из *т* и *ш* (тш).

В русском языке большинство согласных бывает твердыми и мягкими. В бурятском языке тоже есть смягчение согласных, но в меньшей степени, а в конце смягчение встречается очень редко. Поэтому бурятский ребенок, вместо мягкого согласного в русском языке, произносит иногда твердый. Это отражается и в письме: 1) здес, парен, собралис, буквар, тепер, болше, пыл, (пыль), Петка, 2) борба, собол, Сибир, гурбой, артел, денги, читат.

Русский звук *л* под влиянием мягкого *l* в родном языке буряты часто произносят мягко, а на письме ставят *ь*: мольча, выполнил, борольсся, кольхоз, сольнечный, клюб, дополнительно.

Трудные сочетания согласных в русском языке вызывают прибавление гласного звука: питицы, пишеница, созорел, детескую, гарамотный, холопать (хлопать), государиство, весегда, короме, каракают, высегда. В младших классах к начальному *р* и *ст* прибавляется еще гласный звук: арама, остол. Беглые гласные обычно удерживаются в косвенных падежах: плетеня, окона, котела, леда, ветера, комсомолеца.

В устной речи учащихся-бурят наблюдается также пропуск звуков, а в письменной букв: 1)тропить (торопить), угль (уголь), постанвили, ншу (ношу), догвор, жлко, машны (машины), завдах (заводах), комтет, пшут, (пашут), огнь, берг, сторна (сторона), кров (коров), 2) прят (портят), закзали, хлодный, взят (возят) кроткое, (короткое), кроче (короче), страется. Полногласия в русском языке (оро, оло, ере, еле,) являются необычными для бурят, и они их произносят неправильно: берг (берег), страна (сторона), кроткий (короткий) впред (вперед).

В русской речи бурятского ребенка иногда наблюдается перестановка звуков: 1) десткой (детской), всеной (весной), (тотуда (оттуда), стипеднию, вечра, 2) старну (страну), нас, (сна), кроми (корми), пор (про), паторны (патроны), старшно, вяс (вся), равнули (рванули), догору (дорогу).

Такое явление встречается на начальной стадии изучения всякого чужого языка, когда значения слов часто бывают еще непонятны, а трудное произношение сразу правильно не усва-

ивается. К такому же типу ошибок относится и искажение слов при чтении: свою (вм. всю), частых (вм. чистых), сделали (вм. сидели), батрака (вм. бедняка), развертываются (вм. разводятся), во всем (вм. в своем), стадо (вм. часто), брось (вм. борись) и т. п.

Внешнее сходство слова в буквенном отношении (брось—борись, во всем—в своем и т. п.) приводит к искажениям при чтении.

Специфической ошибкой бурятского ребенка будет пропуск гласного звука в приставке *пере*, а также смешение и искажение приставок *пре, при, пере*: 1) прехода (перехода), приехать (переехать), пришлю (перешлю); 2) перселенцы (переселенцы), препахивали (перепахивали), пермахнул (перемахнул), приехали (проехали) и др. Само собой разумеется, что подобного рода ошибки на приставки появляются в старших классах, т.е. тогда, когда ребенок начинает усваивать слова с приставками. Ошибки объясняются тем, что в бурятском языке приставок нет.

Наконец, надо отметить еще одно затруднение, вытекающее из особенностей русского языка—это чередование гласных и согласных звуков. Ученики иногда не соблюдают его, и у них получается: плетень—плетеня, кружок—кружока, комсомолец—комсомолеца, заяц—заяца, день—деня; хожу—хожишь, верчу верчишь, гашу—гашить, берегу—берегешь, кручу—кручат, и др.

В области чтения недостатком является произношение. С трудом усваивается ударение, особенно в тех словах, в которых оно перемещается. Вследствие этого ученики делают много ошибок на ударения. В русской речи бурятских детей ударение произносится немного протяжно, в нем нет той резкости, которая наблюдается в произношении русских.

Из вышеизложенного видно, что те звуки русского языка, которых нет в бурятском, затрудняют учащихся-буряг и служат причиной многих ошибок устной и письменной речи. Вторым затруднением является необычные для бурятского языка сочетание звуков в русском языке.

М о р ф о л о г и я и синтаксис. Различие в грамматической структуре русского и бурятского языков вызывает также нема-

лые затруднения и приводит к значительному числу морфологических и синтаксических ошибок.

Большое затруднение для бурят представляет грамматический род. Это объясняется тем, что в бурято-монгольском языке нет грамматического рода и даже понятия о нем.

С другой стороны в русском языке признаки того или иного рода существительных разнообразны и непоследовательны. Так существительные мужского рода в именительном падеже обычно оканчиваются на согласную, *ь*, *й*, (стол, конь, сарай), но на ряду с этим есть слова мужского рода на *а, я, о* (староста, судья, дворишко). Слова среднего рода оканчиваются на *о, е, мя*, женского на *а, я, ь*. Обычно камнем преткновения являются слова муж. и жен. рода на *ь* (конь, гвоздь, лошадь, тетрадь). Их в разговорном русском языке около 400. При чем слов женского рода на *ь* почти вдвое больше, чем мужского. В ученическом словаре таких слов может быть около сотни. Недостаточные навыки в различении рода слов приводят к ошибкам в согласовании и управлении :„пишет ручком" (вм. ручкой), „едет на белой коне" (вм. белом) и др.

Некоторую трудность вызывает и форма числа слов. Существительные муж. рода в именительном падеже множ. числа обычно оканчиваются на *ы, и* (столы, кони), но на ряду с этим есть значительная группа слов, имеющих во множественном числе окончание *а, я* (леса, учителя); существительные среднего рода во множественном числе имеют окончание *а, я* (окна, поля), но есть и на *и* (яблоки блюдечки,). Существительные женского рода в именительном падеже множественного числа оканчиваются на *ы, и*. Таким образом и здесь бурятскому ребенку приходится сталкиваться с обилием окончаний.

В русском языке есть слова, имеющие только форму единственного числа (молоко, мясо, свинец, скот, медь, молодежь и др.), формы множественного числа эти слова не имеют. При чем часто такие слова обозначают собрание многих предметов, сохраняя форму единственного числа (скот, зверьё, молодежь, пролетариат, крестьянство и т. п.). Бурятский ребенок, по аналогии с другими словами, придает им форму множественного числа: молодежи, молодежей, пролетариаты и т.п. Такие ошибки часты еще и потому, что в бурятском языке подобные слова имеют форму множественного числа (*proletaarnaar* и т.п.)

Личные глагольные формы учащимся даются легко, т. к. в

бурятском языке есть соответствия, но зато время и виды русского глагола усваиваются с трудом. В русском языке прошедшее время согласуется в числе и в роде, а это уже вызывает затруднения, приводя к ошибкам синтаксического порядка: „Батрачка начинал говорить". „Бригада прихали домой". „Собака бежал за охотником". „Птицы слетала с дерева" и др. Встречаются недочеты в согласовании глагола настоящего времени с существительным (сказуемого с подлежащим): „Крестьянин рубят дрова". „Ученики ходит в школу". Учащиеся в своей речи обычно употребляют будущее сложное время глагола (буду читать, сегодня буду делать доклад) и редко будущее простое (прочитаю, сделаю). Иногда употребляют фразы в роде „я буду прочитать", что свидетельствует о трудности этой формы времени.

В бурятском языке глаголы не имеют приставок, в русском же приставки играют большую роль. В связи с тем, что приставочный глагол русского языка не имеет соответствий в бурятском языке, учащиеся с трудом усваивают его форму и значение. Поэтому неправильное употребление вида глагола замечается не только в начальной и средней школе, но и в вузе. Путая вид глагола, учащийся допускает часто стилистические ошибки.

В начальной и даже средней школе ученика затрудняет возвратная форма глагола (с частичкой *сь, ся*). Эта форма в русском языке имеет несколько значений: возвратное (умываюсь, купаются), взаимное (целуются, ругаются), страдательное (дом строится плотниками, земля освещается солнцем) и нек. другие оттенки. В бурятском языке подобных соответствий нет, поэтому глаголы возвратной формы трудны для перевода и понимания. В русском языке большинство глаголов может быть возвратной и невозвратной формы (умываю умываюсь, смотрю--смотрюсь), но на ряду с этим есть только одной возвратной (смеюсь, улыбаюсь), и, наконец, только невозвратной (читаю, гуляю). Это также приводит к смешению форм, часто к ненужной возвратности: „Брат воевался". „Зайцы убегались от охотника" и пр.

Самым трудным в русском языке является, безусловно, усвоение имени существительного, его падежных форм и значений. Сопоставляя систему склонений существительных русского языка и бурятского, мы видим много несоответствий. Одни и те же мысли выражаются разными падежами. Так, например, в

предложении „Я поступил в школу“ слово „в школу“ в бурятском языке должно быть выражено дательным падежом (*Bi surguuli da orobo*), в предложении „три окна“ слово „окна“ в бурятском языке будет в форме именительного падежа (*gurban conko*) и т.д. Привычные формы выражения мысли на родном языке естественно оказывают влияние на русскую речь ребенка-националa. Кроме того, чтобы употребить правильно тот или иной падеж, ученик должен знать род слова, форму числа, предлог и множество падежных окончаний. Все это создает большие трудности при усвоении форм и значений падежей существительных.

И сами-то падежи различны по трудности. Легче других усваиваются окончания предложного падежа, затем творительного. Несколько труднее дается дательный падеж. Иногда в старших классах вместо беспредложного управления „даю товарищу“ учащийся пишет „даю к товарищу“ и т. п. С большим трудом усваивается родительный падеж, а также винительный. Между тем эти падежи чаще других употребляются в разговорной и письменной речи. Родительный падеж имеет много окончаний, ставится после многих предлогов и почти всех числительных; винительный падеж (муж. рода един. числа и муж. и жен. множественного) имеет двоякое окончание, сходное с именительным падежом (неживые предметы) и с родительным (названия живых предметов).

Употребление тех или иных падежей с предлогами (предложное управление) необычно для строя бурятской речи. В бурятском языке предлогов нет. Поэтому учащиеся-буряты часто пропускают маленькие предлоги (*в, к, с*) или употребляют не те, которые нужны: „нашем округе“ (в нашем), „были клубе“ (в клубе), „занимаемся девяти часов“ (с девяти), „конце концов“ (в конце). Очень часто смешивают предлоги *в* и *на* или употребляют их не в том значении: „принимал в работу“, „поступил в завод“, „приехал на улус“, „буду в собрании“ (вм. на собрании) и т. п.

Некоторые предлоги (*в, на, с, под, за* и др.) употребляются с разными падежами и вносят, конечно, различное синтаксическое значение. Вследствие этого бурятский школьник путает иногда падежи существительных. Так, например, предлоги *в, на* употребляются с винительным падежом (в значении направления, отвечая на вопрос *куда?*) и с предложным (в значении места, отвечая на вопрос *где?*). Даже в средней школе ученики все

еще делают ошибки на данное грамматическое правило: „зашел в комнате" (вм. в комнату), „мы были в ячейку" (в ячейке), „мел лежит на окно" (на окне).

Падежные окончания прилагательных в русском языке не представляют большой сложности, поэтому усваиваются они легче. Необычным для ребенка является их согласование с существительным в роде, числе, падеже. В бурятском языке прилагательное, стоящее перед существительным, обычно не изменяется, в русском же всегда изменяется в зависимости от существительного. Обычной ошибкой является согласование в роде: „в большом деревне" (вм. в большой), „на письменной столе" (вм. на письменном), „по широкому площади" (вм. по широкой), „из дальнего деревни" (вм. из дальней), „на болотистой местах" (вм. на болотистых), „ в плохой положении" (вм. в плохом) и пр.

Глагольные прилагательные (причастия), являясь словами книжного происхождения, представляют уже большую трудность для усвоения. Точный перевод этих слов на бурятский язык крайне труден, тем более, что причастия, являясь по существу переходной частью речи, имеют элементы прилагательного (согласование, склонение) и глагола (настоящее и прошедшее время, возвратность, действительное и страдательное значение). Ученики часто смешивают *ш* и *щ*, употребляя в прошедшем времени действительного причастия *щ* вместо *ш*: читавщий, возвратившийся и пр.

Наречия, как неизменяемые слова, со стороны формы особой трудности не представляют, но значение многих слов-наречий непонятно и трудно для перевода: исподтишка, вызывающе, вдребезги, спозаранку, навзничь, наотмашь и т. п. Учеников обычно затрудняет только чередование в основе сравнительных наречий: густо—гуще, тихо—тише, чисто —чище, дорого -дороже, коротко- короче, высоко—выше и т. п.

При построении предложений наблюдаются ошибки в согласовании сказуемого с подлежащим, особенно если сказуемое удалено от подлежащего: „Стадо нашего колхоза ходил в поле". „Собрание колхозников закончились поздно". „Комната полно народу". „Двор полна овец" и т. п. В безличных предложениях, которые часты в русском языке, учащиеся иногда употребляют сказуемое в женском роде: „Машиной оторвала руку", „Водой залила улицы" и т. п.

Ученики легче справляются с простым коротким предложе-

мием и испытывают затруднения при построении сложного. Это объясняется тем, что сложные предложения—продукт книжного, литературного языка. Сложным предложением ученик-бурят начинает пользоваться только в старших классах первой ступени и в средней школе. Особенно трудны предложения с союзными словами к о т о р ы й, к а к о й и с обособленными причастными оборотами: „В комнате стоял стол, которая был покрыт скатертью". „Я занимаюсь в кружке, которое работает при школе". „Я стою возле ученика, читающее письмо". „Улус, приютившаяся у речки, был очень красив" и т. д. Таким образом, причастия и союзные слова неправильно согласуются в предложении.

Учащиеся начальной школы иногда испытывают затруднения в расстановке слов в предложении. В бурят-монгольском языке существует более определенный порядок слов, а именно: подлежащее обычно ставится на первом месте, сказуемое на последнем, дополнение перед дополняемым, определение перед определяемым. („Кузнец в руке тяжелый молот держит"). В русском же языке порядок слов в предложении довольно свободный, но это не значит, что можно строить предложение как попало. Учащиеся под влиянием строя родного языка допускают стилистические шероховатости: „Пионер заветы вождей выполняет". „Брат в советской школе учился" (вм. брат учился).

Элементы грамматики (теории) учащиеся-буряты усваивают удовлетворительно, но затруднения создает обилие грамматических терминов. С такими словами как „фонетика", „глагол", „спряжение", „падежи" и т. п. учащийся сталкивается впервые, ему приходится запоминать термин и его сущность. Чтобы не вызвать излишней работы памяти, терминологию надо сокращать и упрощать до возможных пределов, не нарушая, конечно, научности предмета. Большую помощь в деле усвоения терминов русской грамматики оказывает сравнение с бурятским языком (существительное *juumanii nere*, склонение—*zokil*, падеж—*zokil dol* и т. п.). Вот почему грамматика родного языка должна итти впереди русской. Тогда этих затруднений будет значительно меньше.

Наблюдения и опросы учеников-бурят и монголов показывают, что они лучше усваивают содержание научно-популярной книжки, статьи, газетной заметки и значительно труднее понимают художественную прозу и стихи. Это вполне понятно: язык научно-популярной книжки или статейки более точный, в нем

мало слов и выражений, употребляемых в переносном смысле (метафоры, эпитеты и пр.) .Художественная литература отличается образностью (эпитеты, метафоры, сравнения и пр.). Это-то и служит затруднением при чтении стихов и рассказиков.

Общеупотребительные слова разговорной русской речи усваиваются без труда, но некоторые иностранные, вошедшие в русский язык (инвентарь, интенсивно, конфликт, дефект, малярия и т. п.), мало поняты. Многие наречия (наотмашь, врассыпную и др.), архаизмы, сложно-сокращенные слова (МТФ, райпотребсоюз, местком) представляют значительные затруднения для понимания.

В заключение следует сказать, что все эти трудности вполне преодолимы. При правильной постановке преподавания бурятский ребенок прочно усвоит русский язык в объеме той программы, которая установлена для нац. школы. В последующих очерках мы подробно остановимся на преподавании различных разделов такого многогранного предмета как русский язык.

НАЧАЛЬНОЕ УСТНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

В бурятских школах изучение русского языка, как особого предмета преподавания, начинается со второго класса. На начальное устное изучение отводятся 30—35 уроков из часов, предусмотренных программой второго класса.

Основным вопросом при изучении русского языка в национальной школе, особенно в начальный период, является выбор метода, т. к. от этого во многом зависит качество и эффективность работы. Различают два метода изучения неродного языка: переводный и натуральный. *)

Сущность переводного метода заключается в том, что значение новых слов доводится до сознания ученика при помощи перевода на родной язык. До обучения грамоте переводы отдельных слов и даже небольших предложений делаются устно. После прохождения алфавита, изучение которого вводится почти с первых уроков, перевод слов фиксируется в письменном виде.

При переводном методе большое внимание уделяется грамматике изучаемого языка, т. к. главным видом работы является

*) Под этим термином надо понимать метод прямой, беспереводный.

чтение текста и перевод его на родной язык на основе изученных правил грамматики. Дальше, привлекая в качестве единственной опоры грамматические правила, преподаватель заставляет учащихся переводить целые фразы на изучаемом языке, главным образом в письменном виде, и проводит упражнения в переводах с родного языка на изучаемый.

Развитие устной русской речи при этом методе отодвигается на задний план. Урок ведется на родном языке; русские слова только вкрапливаются в речь учителя и учеников.

Полную противоположность этому методу представляет натуральный метод, или беспереводный. Его защитники (Соломино, Первов и др.) исходят из того, что чужой язык (в данном случае русский) надо изучать так, как усваивался материнский язык в детстве т. е. путем подражания. Учитель, последовательно применяющий натуральный метод, на уроках русского языка пользуется только русским языком, не прибегая к помощи родного. Изучение слов начинается с названий окружающих предметов. Преподаватель показывает ученикам знакомый предмет и отчетливо произносит его название на русском языке. Учащиеся повторяют это слово, запоминают его, не пользуясь переводом.

Слова, обозначающие действие (глаголы), подкрепляются показом: учитель говорит фразы: „Я встаю", „Я сажусь" и демонстрирует это действием (встает и садится). Значение новых слов уясняется при помощи показа предмета, картины, рисунков, жестов, мимики, контекста, синонимов и т. д. Слова изучаются не изолированно, а в предложениях. Грамматика и книжный текст при натуральном методе первое время уступают живой разговорной речи: ученики с первых же дней приучаются к разговору по-русски.

Какой же из этих методов лучше? Надо сказать, что оба эти метода имеют свои недостатки. Переводный метод, во-первых, не способствует развитию устной речи, а это уже большой минус, ибо навыки устной речи имеют большое значение, как база для развития письменной речи, грамотности, стиля и т. п.; во-вторых, переводный метод основан на зубрежке, сух и не соответствует педологическим особенностям ребенка; в третьих, вследствие значительного различия бурятского и русского языков в словаре и структуре перевод для ребенка 9—12 лет крайне труден.

Ученик, изучающий русский язык по переводному методу, долгое время не может участвовать в беседе, так как при построении фраз он вынужден переводить значение отдельных слов, а потом соединять их в предложения.

Уязвимым местом натурального метода является объяснение значений новых слов. Значение тех слов, которые обозначают название предметов, ребенок понимает без перевода, если это название подкреплять показом предмета. Не трудно объяснить без помощи родного языка и значение некоторых слов, обозначающих действия (пишу, мету, встаю, хожу, сажусь и т. п.) Но вот значение слов, обозначающих признаки предметов, их качество, свойство, очень трудно довести до сознания ученика без перевода на родной язык. Натуральный метод оказывается несовершенным при объяснении слов с отвлеченным значением (ум, забота внимание и т. п.)

Вторым недостатком его является крайне медленный темп прохождения предмета. Представим себе урок чтения. В небольшом отрывке ученик встречает три новых непонятных слова: тихо, набат, пожар. Значение их из контекста уловить трудно. Сколько надо времени, чтобы растолковать эти слова без помощи родного языка. А если значение этих слов пояснить при помощи перевода, то на это потребуется менее полминуты, тихо—aaliaar, набат—duudalga, пожар—tyimer.

Наконец, натуральный метод требует большой методической изощренности, до известной степени педагогического таланта. Вот почему только у единиц натуральный метод в чистом виде дает эффект.

Но у натурального метода есть и свои положительные стороны: при этом методе ребенок с самого начала приучается думать по-русски о тех предметах, названия которых он изучил на уроках русского языка.

Опыт показал, что последовательное применение какого-либо одного метода (переводного или натурального) нужных результатов не дает. Поэтому при преподавании русского языка в бурятской школе необходимо пользоваться разнообразными методами в зависимости от вида работы (чтение, письмо, уроки разговора и т. п.), класса и других условий. На одном и том же уроке часто приходится пользоваться приемами натурального и переводного метода, смотря по тому, как это будет удобно. По некоторым видам работы натуральный метод-

будет занимать больше места, по другим меньше. Так например, начальные уроки разговора могут проводиться с небольшим участием родного языка, при чтении элементы переводного метода займут больше места; при проведении таких работ, как списывание с доски знакомого текста, учитель обойдется без перевода; при прохождении русской грамматики переводный метод займет значительное место (сопоставление с бурятским языком, частично объяснения на родном языке и пр.)

При использовании элементов того и другого метода уроки русского языка должны вестись в основном на русском языке. Такой метод получил название смешанного.*) Наркомпрос РСФСР в своем методическом письме от 1932 г. также считает что „только метод смешанный, т. е. соединяющий некоторые приемы того и другого метода (натурального и переводного В. К.), вполне применим в I ступени". Это положение подтверждает и практика преподавания русского языка в начальной бурятской школе.

В начальный период чрезвычайно важным моментом является выбор слов для изучения. Совершенно ясно, что из огромного словаря живого русского языка надо выбирать слова, руководствуясь какими-то принципами, а не изучать их хаотически. Преподаватель должен подбирать для изучения такие слова, которые будут прежде всего пополнять активный словарь ребенка, т. е. ученик будет не только знать эти слова, но и употреблять их в своей речи.

Во-вторых, в этот период надо выбирать легко запоминающиеся слова, конкретные, которые можно иллюстрировать показом предмета, действием и проч. Такими словами будут названия письменных принадлежностей, школьной мебели, частей комнаты, частей тела, названия одежды, обуви и т. п. Таким образом, темы первых уроков разговора можно сформулировать так: 1. Знакомство с детьми. 2. Учебные принадлежности. 3. Классная комната. 4. Части тела. 5. Одежда и обувь. 6. Школьное здание. 7. Рабочая комната. 8. Огород. 9. Семья. 10. Завтрак. 11. Обед. 12. Что я делаю в школе и т. д.

Слова, подобранные по темам, легче усваиваются, запоминаются и их не трудно подкреплять показом предметов, дей-

*) Термин „смешанный метод" неудачен, ибо такого метода не существует, а есть соединение приемов двух методов (натурального и переводного).

ствиями, рисунками, что также содействует лучшему запоминанию.

По истечении двух-трех недель надо постепенно усваивать слова первой части русского букваря, принятого в бурятской школе. Новых, незнакомых слов там встретится немного, и усвоить их дети смогут без труда, а это в значительной степени облегчит в дальнейшем усвоение русской грамоты.

В число слов, подлежащих изучению в этот период, необходимо постепенно включать и общие для обоих языков слова: амбар, аршин, ботинки, бутылка, бочка, ведро, ворота, газета, дуга, заводы, картуз, карандаш, катанки, календарь, каша, лампа, мешок, машина, метр, пионер, печь, перо, плуг, резинка, рама, республика, самовар, сапоги, стакан, стол, стул, сахар, спички, сарай, тетрадь, хомут, хлеб, чай, чайник, юбка и др. Это в значительной степени увеличит словарь ребенка, и ему будет приятно находить в русском языке знакомые слова.

Кроме того, учитель должен учесть тот запас русских слов, с которым ученики пришли в школу. Многие русские слова произносятся учениками неправильно: самбар (самовар), остол (стол), сабхи (сапоги), хлема (хлеб) и пр. Их надо исправлять и постепенно пускать в речевой оборот учащихся.

Наконец, в начальный период необходимо подбирать для изучения небольшие по размеру слова (двухсложные и трехсложные) и легкие по произношению. Учитель должен твердо помнить, что на первых порах надо всячески облегчать изучение русского языка. Поэтому надо избегать слов с трудными для бурятского ребенка звуками и сочетаниями (см. вводную главу).

Таковы принципы выбора слов для изучения. Теперь следует остановиться на грамматической стороне слов и словосочетаний.

Сначала обычно усваиваются вопросы: Что это? Кто это?, затем существительные в начальной форме (в именит. падеже), личные местоимения: я, ты, он, она. Уже на первых уроках учитель дает маленькие фразы типа: „Это стол“, „Вот стул“. Дальше вводится глагол настоящего времени I-го и III-го лица и повелительной формы. Через несколько уроков дается понятие о множественном числе и усваиваются фразы с дополнением в винительном падеже типа: „Я открываю окно“, „Бадма, возьми мел“. В это же время усваиваются фразы с союзами а,

1379684
НАЦИОНАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА РБ
Отдел государственной библиографии

но, и, частицы: да, нет, не. Прилагательные вводятся позднее и в легких фразах: „Вот черная доска", „Вот черный стол". Тут же дается элементарно понятие о согласовании в роде. Дальше вводятся в речь другие (согласуемые) местоимения: мой, моя, твоя и т. п., а также фразы с предлогами *в, на* (в значении *куда?*—винительный падеж). В это время усваиваются и наиболее употребительные наречия (хорошо, плохо, медленно, быстро и т. п.) Затем даются предложения с глаголами прошедшего времени типа: „Пионер читал", „Пионерка читала", усваивается согласование их в роде и числе. Наконец, фразы с предлогами *у, от, из,* (родительный падеж), *в, на* (в значении *где?*—предложный падеж) и с пояснительными словами, отвечающими на вопрос *чем?* (творит. падеж): Я пишу карандашом.

Конечно, все эти формы в указанном порядке усваиваются практически. Грамматические термины ученикам не сообщаются: они только для учителя.

Из намеченной схемы словосочетаний видно, что в основу кладется изучение слова в предложении, а не в изолированном виде. Вот почему через два-три урока вводится глагол для того, чтобы можно было строить простое предложение с подлежащим и сказуемым.

Формы рода, числа и падежа вводятся постепенно: за один урок надо давать 2—3 новых формы и тщательно их усваивать. Якутский методист Афанасьев Н. Е. делает правильный вывод, говоря: „Учителю необходимо добиться, чтобы окончания слов и те типы согласования и управления, которые постоянно будут нужны детям в классе в их собственной самостоятельной русской речи, были усвоены твердо и окончательно, чтобы в них не делалось ошибок („Уроки русского языка", Якутск, 1928 г., стр. 8).

Не следует переходить к следующим формам до тех пор, пока не будут усвоены предыдущие. Конечно, в живой речи, в живой беседе не избежать употребления не предусмотренных форм: они будут невольно врываться в уроки разговора, но этим явлением смущаться не следует; намеченные на данный урок формы должны быть твердо усвоены.

В выработке навыков словосочетаний большую роль играет умело поставленный вопрос учителя. Этот вопрос обычно состоит из 3—4 слов, из которых 2—3 учащийся должен повторить без изменения форм, сделав лишь перестановку порядка

слов в предложении: Что это? Это стол. Кто это стоит? Это стоит Ким. Какого цвета доска? Доска черного цвета. Какая ручка лежит на столе? На столе лежит красная ручка и т. п.

При помощи таких вопросов учитель добивается того, что ученики внимательно вслушиваются в фразу, ибо это облегчает им ответ. Окончание местоимения в вопросе уже подсказывает соответствующее родовое окончание в ответе: какая?—черная, какого?—черного и т. п. Вслушиваясь в вопросы и повторяя много раз ответы, ученики незаметно овладевают правильной конструкцией предложения и правильно произносят окончания слов.

В начальный период обучения необходимо заложить навыки правильного произношения. Учитель должен отчетливо, ясно и неторопливо говорить на уроках. Это главное требование. От учеников надо добиваться чистоты произношения при повторении слов за учителем.

Трудно для учащихся ударение. Но тем не менее надо научить их чувствовать ударение и уметь правильно повторять слово за учителем. Дети легко отыскивают место ударения, если слово произносить немного протяжно (тогда тянется гласный ударного слога) или с силой, с напряжением. Более подробно о выработке правильного произношения скажем в соответствующей главе.

Вопрос о количестве новых слов, даваемых за один урок, на практике решается по разному: авторы статьи „Уроки разговора до обучения русской грамоте в грузинских школах 1 ст.“ Билибин и Церетелли на первых уже уроках дают от 10 до 20 новых слов; Е. Н. Афанасьев также дает за один урок не менее 10—12 слов. Для учащихся, совершенно не знающих русского языка, такая норма, безусловно, велика. Погоня за количеством неизбежно отразится на качестве усвоения материала: ученики будут подавлены обилием новых слов, будут путать их значение, забывать и проч. Мы считаем, что первое время за один урок следует усваивать 5 -6 новых слов да два-три слова общих для русского и бурятского языков. В дальнейшем эту норму можно увеличить до 8—10 слов. Такая норма признавалась наиболее приемлемой на различных учительских курсах (хакасско-шорских, татарских, бурятских и др.)

Учитель заранее должен распределить по урокам словарный и фразеологический материал, подлежащий усвоению. Для

этой цели можно воспользоваться простой схемой следующего типа:

Число и месяц	№№ уроков русского яз.	Тема урока, словарь и фразы.	Методические заметки.
5 сент.	3-й	Классная комната. Словарь: окно, рама, дверь, печь, вот, где, покажи, стена, открой, закрой. Фразы: Открой окно. Закрой дверь. Покажи, где дверь и т. п.	Обратить внимание на усвоение трудных сочетаний: ра и звука Ч.
	12-й	Части тела. Словарь: голова, лицо, рот, нос, лоб, глаза, губы, волосы, а, и. Фразы: Покажи лицо. Закрой глаза. Открой рот. Скажи, что это? и т. д.	Усвоить произношение Ц.
	13-й	Части тела. Словарь: щеки, брови, ухо, грудь, руки, ноги, опусти, подними. Фразы: Покажи ухо. Вытяни руку. Вытяни руки. Опусти руку и т. д.	Усвоить произношение Щ. Различение множественного числа: рука-руки и др.

Дать какую-нибудь схему проведения уроков разговора не представляется возможным. Тут шаблона и не может быть: в каждом отдельном случае допустимы те или иные варианты. Но учитель должен тщательно готовиться к этим урокам, продумывать каждый свой вопрос к ученикам, каждую фразу. Надо заранее учесть трудные звуки и слова и наметить приемы преодоления этих трудностей.

Третий урок („Классная комната“) можно построить по такому плану. Сначала идет повторение слов и фраз, проработанных на предыдущих уроках. На это можно уделить минут 10. Затем учитель объясняет на бурятском языке тему урока („Как по-русски называются предметы классной комнаты“), характер работы. Дальше по-русски сообщает новые слова, показывая на предметы: „Вот окно“. „Вот рама“. Затем задаются вопросы ученикам: „Бато, что это?“ Бато: „Это окно.“ Учитель: „Дарма, а это что?“ Дарма: „Это рама“. Учитель: „Скажи, Нима,

что это?“ Нима: „Это окно“. Учитель: „Батор, покажи, где окно“. Батор: „Вот окно“. Учитель: „Ким, покажи, где раиа“. (Ким показывает).

Спросив таким образом 5—6 учеников, преподаватель сообщает еще два новых слова: открой, закрой. Эти слова могут быть переведены на родной язык: открой —nee, закрой —kaa.

Продолжая дальше урок, учитель произносит фразу: „Одон, открой окно“. Если фраза непонятна, то слово „открой“ переводится на бурятский язык. Учитель: „Роза, закрой окно.“ (закрывает). Учитель: „Олзо, открой вот это окно“. (открывает). „Сядь“. Учитель: „Тумур, закрой окно“. (закрывает). Затем учитель предлагает (по-бурятски) ученикам говорить эти фразы друг другу. Сам он осторожно поправляет наиболее грубые ошибки.

Наконец, учитель сообщает еще два новых слова: дверь, печь. Ученикам задаются следующие вопросы: „Дулма, что это.“ Дулма: „Это печь“. Учитель: „Покажи, где печь“. Дулма: „Вот печь“. Учитель: „Дугурма, скажи, что это.“ Дугурма: „Это дверь“. Учитель: „Дугурма, открой дверь. (открывает) “ Сядь.„ Учитель: „Гомбо, иди сюда“ (показывает жестом). Если ученик не понимает, то учитель говорит по-бурятски. „Закрой дверь“ (закрывает). Учитель: „Скажи, что это.“ Гомбо: „Это дверь“.

После этого учитель повторяет все новые слова, указывая на предметы. Некоторые слова он переводит. Затем снова идет разговор учителя с учениками и учеников между собой. В заключение преподаватель еще раз повторяет с учениками новые слова, выученные на данном уроке, чтобы ученики их лучше запомнили.

Следующий урок проводится на эту же тему (продолжение). Сначала идет повторение пройденного на прошлом уроке и затем постепенно, в фразах, дается новая порция слов (5—6).

Фразеологический материал таким образом постепенно расширяется и уже с 5—6 урока разговор может протекать разнообразно и оживленно.

Закрепление новых слов должно итти не по пути заучивания, а путем многократного повторения в фразах, на данном уроке, на следующем и т. д. Через 2—3 урока полезно проводить повторение пройденного ранее.

В заключение остается сказать несколько слов об изуче-

нии русского языка в тех школах, где дети приходят с небольшими знаниями разговорного русского языка. Обычно запас русских слов у таких ребят невелик, а фразеологический материал весьма простой. Часто эти слова и фразы употребляются детьми в искаженном виде.

Предварительные устные уроки разговора нужны и для этой категории учащихся, но этот устный курс можно сократить до 10—15 уроков. Учителю необходимо прежде всего учесть словарный запас учеников, а затем на уроках разговора выправлять искаженные слова и фразы, одновременно увеличивая словарь учащихся. Количество новых слов за один урок может быть увеличено до 10—15.

Начальные уроки разговора надо максимально оживлять, связывать их с игрой, движениями, трудовыми процессами. Таким путем слова лучше запоминаются и прочнее держатся в памяти ребенка.

С первых же уроков обнаруживаются различные успехи ребят по русскому языку: один будет легко и быстро запоминать русские слова и фразы и употреблять их в своей речи, другие—слабо, с трудом.

Преподаватель должен обратить особенное внимание на слабо усваивающих русский язык и всячески помогать им преодолевать первые этапы трудности.

В заключение даем список слов и фраз, разбитых поурочно. При составлении этого примерного списка учитывались не только те слова, которые являются крайне необходимыми для ребенка, но и слова первой книги по русскому языку. Таким образом, здесь сделана увязка устных уроков с обучением грамоте. Новые формы даются постепенно.

Еще раз подчеркиваем, что новые слова должны изучаться в предложениях, в форме живой беседы.

Поурочное распределение слов и фраз.

(Список примерный).

1-й урок: Карандаш, тетрадь, книга, мел, ручка, вот, что это? дай.

Вот карандаш. Батор, что это? Это карандаш. Вот мел. Дай мел! Вот ручка, Что это? Это ручка и т. п.

2. Перо, доска, тряпка, линейка, да, нет, не, где, возьми.

Что это? Это перо. Возьми перо, Это перо? Нет, это не перо. Что это? Это мел и т. д.

3. Окно, дверь, печь, стена, покажи, открой, закрой.

Где печь? Вот печь. Что это? Это окно. Открой окно! Покажи, где дверь и т. д.

4. Парта, стол, стул, шкаф, поставь, отодвинь, здесь, там.

Где стол? Вот стол. Это печь? Это не печь. Что это? Это шкаф. Отодвинь стол. Поставь стул и т. д.

5. Ученик, ученица, стоит, сидит, ходит, кто? что делает?

Кто это? Это ученик. Что делает ученик. Ученик сидит. Что делает ученица. Ученица стоит и т. п.

6. Класс, урок, звонок, сторож, пиши, читай, рисуй, пишет, читает, русует.

Бадма, читай! Что делает Бадма? Бадма читает и т. д.

7. Я, он, она, учитель, отвечай, скажи, спрашивает, отвечает, ты.

8. Пионер, пионерка, хорошо, плохо, как, пишу, читаю, рисуют, пишет, читает, рисует.

9. Карандаш -карандаши, ученик— ученики, книга—книги, ручка—ручки, парта—парты, дверь—двери.

10. Мы, они, мальчики, девочки, читают, пишут, рисуют, сидят, ходят, слушают; мы читаем, пишем, рисуем, сидим, ходим, слушаем.

11. Ты, вы, много, мало, тихо, громко, берешь, читаешь, рисуешь; берёте, читаете, рисуете,

12. Голова, нос, лоб, рот, лицо, глаза, губы, волосы, а, и,

13. Ухо, щека - щеки, бровь - брови, рука- руки, нога—ноги, грудь, подними, опусти.

14. Горло, язык, плечо, колено, зубы, гляжу, мигаю, кусаю, жую; глядит, мигает, кусает, жует.

15. Локоть, кисть, кулак, палец—пальцы, согни, разогни, сожми, разожми.

16. Пальто, шуба, доха, плащ, шапка, рукавицы, надень, почисти, сними.

17. Платье, рубашка, кофта, брюки, юбка, платок, выстирай, стирает, высуши, сушит.

18. Сапог—сапоги, ботинки, катанки, унты, ичиги, надевает, снимает, чистит, сушит.

19. Пионер, пионерка, чей, чья, наш, наша, дом, изба, школа, один, одна, сколько.

20. Я, ты, он, она, я взял, я взяла, ты взял, ты взяла, он взял, она взяла, пионер читал, пионерка читала, ударник работал ударница работала.

21. Ученик, ученица, хороший, хорошая, юный, юная, какой, какая.

22. Наш, наша, наше, мой, моя, мое, чей, чья, чье, плохой, плохая, плохое.

23. Учитель, учительница, учит, учится — учатся, сор, шум, смирно, убери, не шуми.

24. Стена, потолок, пол, белый, белая, черный, черная, красный, красная, зеленый, зеленая; белые, черные, красные, зеленые.

25. Плакат, лозунг, картина, большой, большая, большое, маленький, маленькая, маленькое, высокий, высокая, высокое, низкий, низкая, низкое.

26. Один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять, считай, считает, считают, сколько.

27. Глобус, шар, банка, скамейка, круглый, круглая, длинный, длинная, узкий, узкая, широкий, широкая, короткий, короткая, поверни, поставь.

28. Одиннадцать, двенадцать, тринадцать, четырнадцать, пятнадцать, шестнадцать, семнадцать, восемнадцать, девятнадцать, двадцать, два, две, сосчитай.

29. Ведро, ножик, скоба, графин, бутылка, железный, железная, железное, стеклянный, стеклянная, стеклянное, деревянный, деревянная, деревянное.

30. Тридцать, сорок, пятьдесят, шестьдесят, семьдесят, восемьдесят, девяносто, сто, двести, триста, четыреста, пятьсот, и т. д. рублей, копеек, стоит.

31. Отец, мать, папа, мама, сын, дочь, семья, как тебя зовут? Зовешь, зову.

32. Бабушка, дедушка, брат, сестра, мужчина, женщина, колхозник, колхозница, старый, старая, молодой, молодая, пасет, работает.

33. Обед, в колхозе, вечером, днем, стадо, много, трудодней, варит, шьет.

34. Кровать кровати, стул — стулья, табуретка — табуретки, занавеска занавески, патефон, у нас, дома, чисто, тепло, есть.

35. Кухня, обед, мясо, ложка, вилка, варит, варила, ужинаю, ужинал, ужинала, резал, резала, вкусно, вкусный.

36. Самовар, чай, чайник, чашка, стакан, горячий, налей наливает, налила, мой, моет, мыла, пью, пьет, пила.

37. Сахар, хлеб, молоко, пшеничный, пшеничная, сладкий, сладкая, сладкое, на (предлог в значении *где?*), лежит, стоит, завтракаем, завтракал, завтракают.

38. Двор, сарай, дрова, топор, пила, острый, острая, наруби, рубит, рубил, рубила, рубили, подмети, метет, мела, мел, мели, пилят, пилили.

39. Хлев, конюшня, лошадь, конь, корова, бык, сено, жует, в (предлог в значении *где?*), молочная, доится, доилась, доились.

40. Овца, баран, коза, козел, верблюд, собака, свинья, жирная, лает, лаяла, лаяли.

41. Кролики, куры, теленок—телята, поросенок—поросята, ягненок—ягнята, маленькие, красивые.

42. Мычит, мычала, мычали, ржет, ржала, ржали, хрюкает, хрюкала, хрюкали, возит, возила, возили, ест, ел, ела, ели.

43. Сани, телега, хомут, зимой, летом, верхом, в (в значении *куда?*), запрягает, поехал, поехали.

44. Седло, узда, потник, подпруга, стремя, кожаное, ременная, шерстяной, седлает, седлаю, седлал, седлали, оседлал.

45. Деревня, улица, город, избы, дома, дорога, едем, едут, ехали, широкая, из.

46. Артель, колхоз, бедняки, середняки, председатель, правление, бригадир, план, выполнили, работали, в (в значении *где?*).

47. Скот, пастух, поле, лес, зеленый, зеленое, гонит, гнал, в (в значении *куда?*).

48. Степь, тайга, волки, лисицы, зайцы, тарбаганы, козули, злые, хитрые, трусливые, живут, в (в значении *где?*).

49. Охота, охотник, шкурка, пушнина, дорогая, ценная, ружье, стреляет, стрелял, убили, убил, из (из чего?).

50. Масло, сало, шерсть, кожа, машины, товары, фабрика, завод, из (откуда?), дает, везут.

51. Газеты, книги, шефы, доклад, рабочие, крестьяне, интересные, в (где?).

52. Сельсовет, члены, собрание, забота, общее, делает, делал, слушают, слушали, о, об (в значении *о ком? о чем?*).

53 Кооператив, ситец, керосин, соль, спички, мыло, конфеты, почем, сколько, стоит, продаешь, торгует, отвесьте.

54. Гвозди, обувь, одежда, посуда, сколько стоит? дешево, дорого, есть у вас, прочные.

55. Изба-читальня, газеты, лозунги, диаграммы, беседа, кружки, агроном, урожай, животноводство, чисто, светло.

56. Склад, плуги, бороны, сеялки, триер, крыша, порядок, охраняет, под (под чем?).

57. Сенокосилки, молотилки, веялки, железные, новые, изучаем, изучали.

58. Кузница, кузнец, молот, огонь, кует, бьет, ремонтирует, искры, летят, по (по чему?).

59. Живой уголок, воробей, ворона, мышка, ежик, рыбки, кормит, ухаживает, чистит.

60. Чистота, пыль, грязь, форточка, проветриваем, проветривали, мою, моем, мыли, полотенце, отдельные, с (в значении *с чего?*).

61. Физкультура, игры, санки, коньки, здоровые, должны, весело, смеемся.

62. Рабочая комната, станок, пила, рубанок, доска, пилю, пилим, пилил, пилила, пилили, строгаю, строгаем, строгал, строгала, сосновая, клею, клеим, клеил, клеила, клеили.

63. Железо, напильник, тиски, клещи, молоток, зажми, обточи, железный, крепкий.

64. Пионеротряд, звено, сбор, занятия, пение, вожатый, дисциплина, соревнование, занимаемся, соревнуемся.

65. Праздник, пролетарский, первое мая, подготовка, трудящиеся пошли, понесли, знамя, красное.

66. Весна, дни, солнце, тепло, земля, светит, греет, длиннее, теплее, ярко.

67. Посев, пашня, семена, удобрение, пшеница, ярица, овес, пашут, пахали, боронят, боронили, сеют, сеяли.

68. Птицы, утки, гуси, журавли, жаворонки, прилетели, гнезда, вьют, летают, вьют.

69. Река, озеро, рыба, окунь, елец, щука, карась, плавает, ужу, удит, удили, ловлю, ловил, ловила, ловили.

70. Луг, трава, цветы, покос, пестрый, зеленый, зеленая косили, убирали, сено.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ГРАМОТЕ.

Методы и приемы обучения русской грамоте бурят в значительной степени отличаются от методов обучения рус-

ских. Это дает право говорить об особенностях обучения русской грамоте в бурятских школах. Первая особенность заключается в том, что бурятский ребенок приступает к изучению русской грамоты в возрасте 9—10 лет, т.е. с большим умственным развитием; во-вторых, он начинает обучаться русской грамоте со второго класса, т. е. после того, как приобретет некоторые навыки чтения и письма на родном языке; в-третьих, русский язык для бурятского ребенка является неродным, вторым языком, особым предметом преподавания. Следовательно, трудности при обучении русской грамоте ребенок-бурят будет испытывать иные, чем русский.

Бурятский ребенок, приступая к изучению русской грамоты, имеет достаточно развитые центры письма и чтения. Это обстоятельство значительно облегчает процесс чтения по-русски. Трудным будет только запоминание значений слов.

Бурятский ученик второго класса по типу чтения на родном языке занимает среднее положение между типом начинающего и бегло читающего. Эти навыки чтения ребенок быстро переносит и на русский язык. Вот почему бурятские дети сравнительно легко овладевают механизмом чтения по-русски: им оказывают большую помощь предыдущие занятия на родном языке.

Равным образом ученики-буряты бывают подготовленными и для письма по-русски. Письменные упражнения по родному языку, проводимые в первом классе, развивают мелкую мускулатуру, вырабатывают необходимые навыки письма (умение сидеть, держать ручку, употреблять правильного размера буквы и т.п.) Таким образом, при обучении письму по-русски совершенно отпадают предварительные тренировочные упражнения (рисование узоров, бордюров, элементов букв и пр.) Учитель может смело приступать сразу к писанию букв и слов пером и чернилами.

С педологической стороны мы также имеем ряд преимуществ при обучении русской грамоте. Во-первых, к изучению русской грамоты ученики бурятской школы приступают в возрасте 9—10 лет; у них лучше развита память, есть опыт работы, выше умственное развитие; во-вторых, по родному языку они научились читать двухсложные, трехсложные и даже четырехсложные слова; получили навык делить слова на слоги, выделять звуки и проводить некоторую другую работу

отвлеченного характера. Все это будет облегчать им процесс овладения русской грамотой. Практика показала, что при обучении русской грамоте за один урок возможно усвоить две звуко-буквы и даже три. Поэтому нет никакой необходимости растягивать прохождение алфавита на несколько месяцев. Слишком медленный темп работы в букварный период приводит к тому, что ученики самостоятельно усваивают алфавит вперед учителя.

Наибольшим затруднением в этот период будет запоминание значения новых слов. Эта работа должна быть всячески облегчена: новые слова букварной части необходимо изучать раньше на устных уроках русского языка, не боясь перевода на родной язык отдельных слов и т. д.

Серьезным препятствием при обучении грамоте будет различие устной и письменной речи, несовпадение звуков и букв. В живом разговорном языке слова следуют беспрерывным потоком, одно за другим. Фразу „Вышел из избы" мы произносим „Вышэлызызбы", т. е. не разделяя слов. Между отдельными звуками речи нельзя провести четкой границы, так как они тесно связаны друг с другом. В слове „буква" звук *б* мы произносим, складывая губы как для *б* и тут же одновременно готовим их для звука *у*, вытягивая вперед.

Буквы современного письменного языка часто не совпадают с звуками. Мы пишем: в о д а, с о в е т, т р у б к а, б о л ь ш о г о, с м е е т с я и т. д., а произносим: в а д а, с а в е т, т р у п к а, б а л ь ш о в а, с м и ё ц ц а. Звуков в русском языке значительно больше, чем букв. Приведем еще несколько примеров этого несовпадения звуков и букв.

Буква:	Звук:	Примеры:
а	а	ах, парта.
о	а	вода, (вада), дрова
ы	ы	рыба, мышь.
и	ы	жито (жыто), шило.
б	б	трубы, буря.
б	п	трубка (трупка), пробка
ж	к	конь, корова.
г	к	снег (снек), сапог (сапок).

и т. д.

К этому надо еще прибавить особенности произношения

бурятского ребенка, обусловленные влиянием родного языка (смешение *в—б*, *ф—п* и т. д.). Ученик-бурят на первых порах будет произносить: болки (волки), партук (фартук), харман (карман), огурсы (огурцы), шасто (часто) и т. п.

Некоторые буквы русского алфавита по начертанию совпадают с буквами нового латинизированного бурятского алфавита, но обозначают другие звуки. Из числа строчных печатных букв того и другого алфавита совпадает пять; **в, е, к, р, с**,; в бурятском языке они обозначают звуки: **б, э, х, п, ц, .** Письменные буквы русского алфавита имеют больше совпадений с бурятскими. Так, например, буквы *в, с, е, g, ж, т, п, р, ч* в бурятском языке обозначают звуки: **б, ц, э, г, х, м, н, п, р:** буква *и* в некоторых случаях произносится как *у*, в других немного иначе (ural—губы).

Первое время ученики будут иногда по своему читать эти буквы („болк" вм. волк, „пана" вм. папа и т. п.); но эти ошибки быстро изживаются, а при правильной постановке работы они очень редки.

При обучении грамоте затрудняет русское ударение и формы слов (падежные, личные окончания и пр.). Поэтому в букварный период надо давать такие слова, в которых ударение легко усваивается. Новые формы слов нужно вводить постепенно, понемногу.

При выборе метода обучения грамоте учитель должен прежде всего учесть эти трудности и особенности русского языка в бурятской школе.

Наибольшее распространение в дореволюционной школе получил звуковой метод в разных его вариантах. Этот метод кладет в основу звук, как элемент речи. Основная задача, по мнению последователей этого метода,—научить ребенка разлагать слова на звуки и составлять из выученных звуков слова. Как только это будет достигнуто—успех обучения грамоте обеспечен.

Звуковой метод наиболее был разработан Бунаковым, Тихомировым, Вахтеровым. Работа по нему обычно шла следующим образом. Первоначально с детьми устно проводилась работа по разложению речи на слова, слов на слоги, слогов на звуки. Затем, по истечении некоторого времени, учитель показывал букву, произнося звук, обозначаемый ею. Ученики повторяли звук, писали в тетрадях соответствующую букву.

Затем учитель соединял две буквы и учил слиянию звуков, чтению слогов и слов. Такой метод назывался звуковым синтетическим методом (синтез—соединение). Чтение и письмо обычно шло одновременно.

В дореволюционной школе было несколько вариантов звукового метода, но большею популярностью пользовался аналитико-синтетический метод, по которому обучение чтению и письму шло одновременно. Сначала шло деление слова на слоги, выделение звука, (анализ—разложение), а затем синтез.

В период насаждения комплексной системы в школе звуковой метод во всех его вариантах был подвергнут критике и фактически вытеснен из школы. Основные положения, направленные против этого метода, сводятся к следующему: 1) Звуковой метод исходит из полного соответствия звука и буквы, что в корне неверно. 2) Упражнения по разложению и слиянию звуков являются трудной и отвлеченной работой для детей, следовательно, неподходящей с педологической точки зрения. 3) Вследствие различия между звуками и буквами дети усваивают неправильное произношение при чтении и с трудом научаются слиянию звуков. 4) При звуковом методе понятия „звук" и „буква" смешивают не только ученики (для них различение этих понятий крайне трудно), но и сами учителя.

Вместо звукового метода в наших школах стали применять т. н. метод целых слов (американский). Первоначально многими он был воспринят в том виде, как применяется в Америке, т. е. дети сразу читали небольшие слова, запоминали их графический образ. Определенного порядка в подборе звуков и букв не соблюдалось, ибо никакого звукового или слогового анализа в начале не производилось. Слова подбирались короткие и конкретные по значению.

Такой метод удобно увязывался с комплексными темами. Для большей наглядности и конкретности этот метод широко использовал рисование, лепку и т. п.

После накопления нескольких десятков слов учитель переходил к слоговому и звуко-буквенному анализу. Считали, что чем позже учитель приступит к такой работе, тем будет лучше.

Однако, практика, этот критерий истинности и правильности метода, показывала против американского метода: ребята

часто путали слова, читая их по догадке, при письме пропускали гласные и т. п. Более пагубные последствия такого метода обнаруживались позднее, при изучении грамматики и правописания. Ученики, не подготовленные к звуко-буквенному анализу, испытывали большие затруднения при изучении фонетики и морфологии. Таким образом, механически перенесенный из американской школы метод целых слов не дал нужных результатов. Поэтому в него вскоре же были внесены коррективы соответственно особенностям русской графики.

Проф. Афанасьев называет такой измененный метод методом целых слов с последующим слоговым и звукобуквенным анализом. „В отличие от „метода целых слов" в его чистом виде „комбинированный" метод не ограничивается суммарным, нерасчлененным восприятием слова, а уточняет это восприятие, сосредотачивая внимание детей на входящих в слово элементах—звуках и буквах.

В отличие же от аналитико-синтетического звукового метода „комбинированный" метод имеет дело не с отвлеченными звуками, а с звуками, конкретизированными в буквах, т. е. здесь не имеют места отвлеченные упражнения в анализе слов на звуки только по слуху. Звуки здесь не отрываются от живого слова, произносимого, а вслед за этим графически изображаемого". (Афанасьев, Методика русского языка, 1934, стр. 29).

Какой же из перечисленных методов больше подходит для бурятской школы?

Практика работы нац. школы и личные наблюдения показали, что наилучший эффект дает метод целых слов с последующим слоговым и звуко-буквенным анализом. За применение этого метода в нац. школе говорит и ряд соображений теоретического характера:

1. Отправным моментом в нац. школе должно быть целое слово с полным значением: при изучении неродного языка ученик прежде всего должен уяснить значение слова.

2. Ребенок-нацмен до изучения русской грамоты уже знаком с такими понятиями, как „звук", „буква", „слог", умеет делить слова на слоги и звуки. Поэтому с изучением русской грамоты по указанному методу он легко справится. 3. Русское письмо, несмотря на значительные расхождения с произношением, в значительной степени исходит из фонетического принципа. Поэтому систематическая работа над элементами слова абсолютно

обязательна, иначе будут затруднения в чтении, в усвоении фонетики, морфологии и правописания. 4. Изучение родной грамоты в бурятских школах проводится по методу целых слов с последующим слоговым и звуковым анализом. Поэтому и русскую грамоту дети будут лучше усваивать по привычному для них методу.

Указанный выше метод целых слов требует, чтобы новые звуко-буквы вводились постепенно, в порядке нарастающей трудности. Исходя из данных бурято-монгольского и русского языка, мы устанавливаем следующий порядок изучения звуко-букв: 1) первая очередь—гласные: **а, о, у, и,** согласные: **д, м, л, н, ш, к, с, р, з, б, п, х, т, г, ж**; 2) вторая очередь—гласные: **е, ё, ы, я, ю, э, й,** согласные: **в, ф, ч, ц, щ** и буквы **ъ, ь.**

Звуко-буквы второй очереди представляют для бурятского ребенка некоторую трудность, поэтому они отнесены к концу букварного периода.

Приблизительно такой же порядок звуко-букв дан и в стабильном русском букваре для бурятских школ, составители которого учитывали не только степень трудности звуко-букв, но и частоту их в речи.

При выделении звуко-букв также следует придерживаться определенной системы: гласные—**а, о, у, э, и, ы, е, я, ю,** надо выделять из ударного слога, т. к. в безударном положении они часто произносятся по-иному: согласные—**к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ,** можно выделять из конца слова при отчетливом их звучании. Согласные **б, в, г, д, ж, з,** выделяются из такого слога, в котором они отчетливо слышатся, как звонкие, например, перед гласными или звонкими согласными. Эти согласные нельзя выделять перед глухими (**к, п, т, ф,** и др.) или в конце слов. В таком положении они звучат по иному, получается расхождение звука и буквы: лодка, мороз, снег, книжка и т. п. Звуко-буква **й** усваивается путем сравнения: мой-мои, сарай-сараи. Выделенные звуки полезно сопоставлять с аналогичными звуками родного языка (**а**,—*а*,—**г**,—*g*, **л**,—l и т. д.).

При обучении русской грамоте большое значение имеет подбор материала для чтения. Прежде всего, этот текст должен подаваться в форме небольших связных предложений, легких по произношению и близких по значению. Таким образом, материал должен быть конкретным, очень легким для перевода на родной язык, на тот случай, если в процессе урока понадобит-

ся перевод некоторых фраз. В первой книге по русскому языку для бурятских школ эта конкретность достигается наличием иллюстраций, с одной стороны, и значительным количеством существительных, с другой. Так, например, в букварной части с 1 по 15 стр. существительные составляют 59%, глаголы 20% наиболее употребительные наречия 9%, местоимения 5, 5% союзы—1, 5%, предлоги—2%, числительные 1%, прилагательные—1%, частицы 1%.

Обучение письму. Знакомство с новыми звуко-буквами, их выделение из слова, упражнения в слиянии являются только частью урока, значительное внимание должно быть уделено чтению русского текста. Одновременно с обучением чтению должно итти и письмо. Ученики бурятской школы к половине второго года обучения уже выработают достаточные навыки письма на родном языке: мелкая мускулатура детей к этому времени настолько разовьется, что они уже вполне свободно будут писать по двум линейкам отдельные слова и фразы. Особые упражнения необходимо проводить только на те русские буквы, которые по начертанию отличаются от латинских, принятых в бурятской графике (*б, г, же, л, м, н, ф, х, ц, ш, щ, ы, ю, я*); на письмо отдельной буквы и ее элементов можно уделять 5—10 минут. В остальных же случаях дети без предварительных упражнений будут писать целые слова и отдельные буквы. При чем, мы считаем вполне возможным и посильным для детей сразу знакомить их с прописной и строчной буквой, поскольку они твердо знают прописные буквы бурятского алфавита. Это письмо букв и слов, как правило, должно проводиться на одном уроке.

Процесс письма по-русски может протекать следующим образом: учитель из прочитанного на уроке выбирает знакомые слова или небольшие предложения, в которые входят вновь изученные буквы, и пишет их на классной доске, показывая процесс писания. Затем показывает, как пишется новая буква, из каких она элементов состоит, как надо правильно ее писать. Дети стараются запомнить и усвоить те движения, которые производил учитель при написании буквы.

Списывать ученики должны пером и чернилами по двум линейкам. Почерк может быть с небольшим наклоном вправо или прямой. Обычно дети пишут тем же почерком, который они усвоили при обучении родной грамоте.

В отношении почерка необходимо предъявить следующие требования: дети должны писать опрятно, ровно, красиво. Отклонения ввиде неровности букв, нажимов, разнобоя в наклонах букв в слове и т. п. необходимо исправлять.

Указания к работе по букварю. Каждая страница в букваре представляет урок, рассчитанный на 30—40 минут. Первый урок начинается с чтения слов дом и лом. Учитель, указывая на рисунок дома, на родном языке спрашивает, что нарисовано на этой странице. Дальше может спросить о том, какие жилища были у кочевых бурят и закончить эту вводную беседу преимуществом постоянных деревянных построек перед войлочными юртами. Затем учитель говорит, что по-русски это называется дом, что ниже рисунка напечатано русское слово дом. Слово это под обоими рисунками прочитывается двумя-тремя учениками.

Дальше идет разложение его на звуко-буквы. Работу эту удобнее провести при помощи разрезной азбуки. Делается это так: учитель составляет из букв бурятское слово ном (книга) и слово дом и говорит по-русски и частью по-бурятски: „Вот слово бурятское, а вот русское. Прочитайте сначала каждое слово, а потом отдельно прочитайте последнюю букву в слове ном и дом". (Указывает палочкой на буквы м и м). Ребята без затруднений отчетливо произносят м. Затем учитель спрашивает: „Одинаково ли читается последняя буква в слове ном и дом?" Дети: „Одинаково!" Дальше учитель предлагает найти в книге букву м в слове дом (первом и втором) и внизу, в числе выделенных букв. Затем он пишет на доске строчное и заглавное м, показывая правильность написания этих букв. Дети пишут одну строчку заглавных и одну — строчных.

Дальше выделяется звуко-буква о. Учитель, отняв от составленного слова дом букву м, произносит до и, указывая на о, спрашивает, как читается отдельно эта буква. „А в слове поль о так же читается как в слове дом?" Ребята: „Так же." Учитель добавляет, что о читается и пишется так же, как и в бурятском языке. Букву о, строчную и заглавную, дети пишут только один раз: в бурятском алфавите это знак есть, а поэтому нет надобности упражняться в начертании той буквы, которую ребята умеют писать.

Третью букву д, учитель может просто объяснить, срав-

нив его с бурятским *d*, в слове doloo. Затем эта буква отыскивается в слове д о м и внизу странички. Букву д в двух ее вариантах (*д*, *g*) следует записать в тетрадки (так же по одной строчке). При чем учитель предупреждает ребят, чтобы русское д не смешивали с бурятским g (г). После этого ученики составляют из букв слово д о м.

На этом же уроке читается и слово л о м. Это орудие имеется в каждом колхозе и в отдельном хозяйстве, ученики его знают. По-бурятски этот предмет называется также loom. Следовательно, для чтения, произношения и понимания это слово легкое.

Учитель спрашивает, как называется железный предмет, которым долбят мерзлую землю, или пробивают ямы для кольев. Можно показать этот предмет детям, а если нет его, то разъяснить как им работают. Ребята догадаются и скажут: „loom". Дальше учитель, указывая на рисунок в книжке, спрашивает: „А здесь что нарисовано?" Ребята: „loom". Учитель „Да, тут нарисован л о м, а ниже напечатано по-русски слово л о м." После этого ученики прочитывают несколько раз оба слова л о м, затем учитель переходит к выделению звука л.

Учитель опять составляет из букв слово л о м и dal (двор), затем еще раз спрашивает, как читается последняя буква (м), как средняя (о), (отнимает их) и говорит: „А эта буква (указывает на л) читается так же, как l в слове dal (указывает). Затем предлагает найти букву л в слове л о м и внизу страницы. Буква л, строчная и заглавная, пишется в тетрадку (по одной строчке).

В заключение ученики еще раз перечитывают страничку и пишут целые слова д о м и л о м.

На следующей страничке (4-й) дается три новых слова и три звуко-буквы. Произношение слов с письмом не расходится, а предложения легкие для понимания и перевода.

Урок полезно начать с беседы вопросо-ответного характера. Учитель спрашивает (по-русски), что нарисовано, кто изображен на картине и пр. В процессе беседы выясняется, что нарисована комната, в ней пожилая женщина и мальчик. Учитель уславливается, что мальчика звать Одон, а женщина—его мама: она отправляет его в школу. Можно спросить, что у Одона в руках и пр. В итоге педагог еще раз спрашивает, кто нарисован на картинке. Ответ будет: „Мама и Одон". После

того учитель поясняет, что под рисунком напечатаны слова М а м а и О д о н". Ребята читают это предложение.

Следующий этап — анализ. Учитель составляет это же предложение из букв разрезной азбуки, ученики под его руководством находят знакомые звуко-буквы (о, д, м,), выделяют **а** из слова м а м а. Эту звуко-букву ученики выделяют обычно сразу же, без затруднений, т. к. подобный звук и знак имеется в бурятском языке. Так же легко дети выделят **и**, поскольку данная звуко-буква написана отдельно. В тетради эти знаки записываются только раз, ибо нет надобности упражняться в письме знакомых уже детям букв.

Звуко-буква **н** может быть выделена путем сравнения звуком **n** в слове ulaan. Опять-таки эта носовая согласная легко выделяется из слова. Заглавную и строчную букву **н** надо написать несколько раз в тетрадках, потому что такого строчного знака в бурятском алфавите нет.

Дальше ученики отыскивают выделенные звуко-буквы в тексте, составляют из разрезной азбуки слова и читают все остальные фразы на 4 стр. В заключение списывают несколько раз предложение „М а м а и О д о н".

Третий урок (5 стр.) рассчитан на повторение пройденного. Текст состоит из знакомых, ранее пройденных звуко-букв. Урок начинается с беседы по картинке, которая является по содержанию продолжением второго урока. Показана семейная обстановка: мать, мальчик Одон и младшая девочка Анна. Вопросы учителя могут быть следующего характера: Кто нарисован? Что делает Одон? На чем сидит мама? К кому идет Анна? и т. д. Новыми словами на этой странице будут о н, о н а. м а л о, д о м а. Хотя эти слова и изучались на устных уроках русского языка, но перед чтением еще раз надо довести их значение до сознания детей. Это можно сделать при помощи переводов или наводящих вопросов по-русски: Где Одон: в школе или дома? Чем играет Одон? Много или мало кубиков? Вот Анна. Что делает она? и т. п. Учитель еще раз напоминает, что словом о н а называют лиц женского пола, словом он — мужского.

После этого идет чтение текста, во время которого учитель обращает внимание на правильное произношение учеников и на понимание прочитанного. Ошибка на ударение может быть только в слове д о м а (дома—дома—разный смысл): ее

можно предупредить предварительным чтением учителя. В за ключение ребята списывают текст, данный внизу страницы. Сл варик вверху дается для домашнего повторения.

Четвертый урок (6 стр.) открывается новой темой о школ ной жизни, и на нем же дается понятие о согласовании сло в роде.

Урок также начинается коротенькой беседой о рисунке который изображает школу (surguuli) и жилой дом (ger). В это урок надо изучить три новых звуко-буквы: **ш**, **к**, **с**. Из ни звуки **ш** и **с** имеют соответствия в бурятском языке (ş, s), взрывной задне-небный русский **к** в бурятском языке отсут ствует: есть близкий к нему звук в конце слов (cecег). Бурят ские дети звук **к** произносят близко к **х**, поэтому усвоение его будет сопряжено с некоторой трудностью.

Для разнообразия схему урока можно немного видоизме нить. В беседе учитель предлагает придумать имена изобра женным на картине школьникам. Сам он помогает ученикам назвав везущего санки именем О д о н, сидящего на санках —С а ш а и отдельно стоящего —К и м. Затем учитель пише на доске печатными буквами (или составляет из разрезной азбу ки) фразу: „Одон, Саша и Ким". Предложение это несколько раз прочитывается, а затем начинается выделение звуко-буки из слов С а ш а и К и м. **с** и **ш** можно выделить из слова С а ш а, разложив сначала его на слоги Са—ша. Учитель путем вопросов выясняет, что в каждом слоге два звука и две буквы Затем предлагает прочитать первый слог, потом вторую букву (а), после чего переставляет ее вперед (получается **ас**) и спра шивает, какой звук слышится теперь в конце слога. Ребята без ошибочно скажут, что в конце слога теперь звук **с**.

Так же выделяется звуко-буква **ш** из слога **ша**. Эти буквы учитель пишет на доске, а ученики их списывают в тетрадки При чем букву **ш**, заглавную и строчную, ученики должны на писать несколько раз, а **с** только один.

Дальше идет выделение звука **к** из слова К и м. Мягкое сочетание **ки** в данном случае для бурятского ребенка трудно стей не составляет. Учитель говорит ребятам: „Теперь слушай те, как я буду читать это слово (указывает на слово К и м) Повторяйте отчетливо." Если некоторые ученики произносят Х и м (что вполне возможно вследствие привычной артикуля ции), то учитель поясняет, что при произношении первого зву

ка спинка языка поднимается к нёбу и выдыхаемый воздух разрывает препятствие. После того, как ребята начнут правильно произносить это слово, учитель спрашивает, как читается последняя буква, средняя и первая. Затем эта буква отыскивается в фразе „Ш к о л а и д о м“ и внизу страницы. Буква **к** списывается в тетради. Учитель еще раз предупреждает, что в русском языке буква **к** читается иначе.

После этого идет чтение текста. В фразах, как было сказано, есть новое в словосочетаниях—согласование. На предыдущих лексических занятиях (устные уроки русского языка) дети должны практически усвоить самые простые и ясные случаи согласования. На этом уроке еще раз повторяется это правило. При чем обращается внимание на одинаковые окончания (**а—а**) в словах женского рода. В заключение последняя фраза списывается в тетради.

Пятый урок (7 стр.)—продолжение предыдущей темы (работа учеников в классе). После рассмотрения картинки и беседы по ней учитель из разрезной азбуки составляет слово у р о к, ученики, с его помощью, прочитывают это слово два-три раза. Затем учитель совместно с учениками делит его на слоги (у—рок), спрашивает как читается буква в начале слова. Дети обыкновенно читают ее правильно. Буква **у**, строчная и заглавная, пишется в тетради. Дальше учитель спрашивает, как читаются вторая и третья буквы вместе—**ро**. Ученики говорят: „**ро**“. „А перед **о**, как читается буква?“ (указывает на **р**). С помощью учителя ребята легко усвоят звуко-букву **р**. Затем, составив это слово, учитель еще раз говорит: „Покажите букву **у** в слове у р о к. Покажите **р**. Одинаково ли читается буква **р** в словах у р о к и gar?“. Учитель еще раз указывает, что буквой **р** в русском языке обозначает звук **r**. Затем эти буквы записываются в тетрадь.

Следующее слово, составленное из разрезной азбуки—О л з о. Учитель также делит это слово на слоги, дети читают их, затем он спрашивает, как читается буква **о**, как читается буква **з** и т. п. Букву **з** следует написать в тетради несколько раз. Изучаемые буквы еще раз отыскиваются в книжке, внизу странички, после чего идет чтение текста.

Указанные звуко-буквы трудности для бурятского ребенка не представляют: он их легко и правильно произносит, т. к. в родном языке похожие звуки есть. Надо только, чтобы ребе-

нок помнил, как читается русская буква **р**, чтобы не путал ее с бурятской буквой **р**, обозначающей звук **п**.

На этом уроке вводится предлог **у** и согласование местоимения в форме множ. числа (н а ш и). На устных уроках русского языка ученики практически знакомились с предлогом **у** и с согласованием. Здесь значение этого предлога еще раз надо повторить, тем более, что перевод значений русских слов с предлогом **у** сравнительно прост. Чтение слова у д а р н и к и также не представляет затруднений, т. к. в большинстве бурятских говоров оно произносится так же (udaarniguud).

После прочтения статейки могут быть предложены вопросы: „Что у нас идет?“ Ответ: „У нас идет урок“. Вопрос: „Кто у нас ударник?“ Ответ: „У нас Олзо ударник.“ Вопрос: „Кто ударники?“ Ответ: „Ким, Роза и Олзо.“ В заключение ученики списывают фразу „О л з о и Р о з а у д а р н и к и“.

Шестой урок (8 стр.) является повторением ранее пройденного: в словах и фразах повторяются те 13 звуко-букв, которые были проработаны на предыдущих уроках. В среднем каждая звуко-буква на этой странице повторяется 10 раз; **з и л** повторяются еще и на 9 стр.

После рассмотрения картинок учитель приступает к классному чтению словарика и предложений. Слова этой страницы ученикам должны быть знакомы из предыдущих разговорных уроков. Однако, не полагаясь на память учеников, значение некоторых слов этой страницы учитель должен повторить и довести его до сознания учащихся (слова: с м и р н о, н а (в значении „возьми“).

Дальнейшие уроки могут строиться так же, как и предыдущие, но только с некоторым усложнением. Подробно указывать, как проводить каждый урок, мы не будем, а только сделаем ряд замечаний общего характера и по каждому уроку.

В связи с возрастающей трудностью усвоения некоторых звуко-букв, в букваре уменьшено и количество их подачи за один урок. В каждый урок постепенно вводятся новые грамматические формы и синтаксические отношения. Эти новые предлоги, падежи, родовые согласования и т. п. надо усваивать тщательно и твердо.

На 9 стр. трудность представляет чтение слов с буквой **е**, т. к. в разных положениях она читается по-разному: после согласной **е** читается как **э** с смягчением предыдущей соглас-

ной (м е л); в начале слова как **йэ** (й э л ь). В бурятском языке согласный перед **е** выговаривается тверже (например, „ене" произносится почти как „энэ").

На данном уроке звуко-буква **е** дается голько пока в одном положении. В дальнейшем на 11 стр. (слово „Елена"), на 13 (слово „ель") дается в начале слова. Выделить эту звуко-букву удобно из слова „перо" или „бери", разделив их на слоги. На этом же уроке дается форма творительного падежа (пока мужского и среднего рода) **ом** в значении орудия действия. Это падежное значение имеет аналогию в бурятском языке.

На 10 стр. трудной для бурятских детей будет звуко-буква **в**. В простой доступной детям форме учитель показывает, как образуется звук **в** в слове „вот"; при образовании **в** нижняя губа прижимается к верхним зубам, воздух выходит свободно, звук **в** „тянется" (ввв . . .); звук **б** образуется иначе: губы мы плотно сжимаем, потом разрываем их воздухом. Звук **б** „не тянется", он взрывной. Надо научить детей правильно произносить **в** вслед за учителем (волк, дрова) и различать его в парных словах: Ваня баня, был выл, бор—вор и т. п. Следует заострить внимание детей на том, что буква **в** в русском языке обозначает звук **в**, а в бурятском **б**.

На этом уроке дается местоимение и х (винительный падеж) и существительное в форме дательного падежа мн. ч. (к р о л и к а м). Это падежное значение нетрудное для бурятских детей и легко может быть переведено на бурятский язык тоже дательным падежом. Тут же вводится и сказуемое, глагол прошедшего времени ед. числа (дал, наладил), т. е. дается понятие о согласовании в роде. Эта форма уже сообщалась на устных уроках, но элементарное повторение правила согласования полезно провести еще раз. Учитель поясняет, что Иван, Тумур — мужчины, поэтому по-русски надо говорить так: Иван **дал**, Тумур **наладил**, а если женщина делала, то говорят так: **Дулма дала, Анна наладила.**

На стр. 12 трудноватой звуко-буквой является **ы** и то только для некоторых восточных говоров (селенгинцы, хоринцы). На этом уроке вводится понятие о значениях приставок (работал **за**работал) и даются слова с противоположным значением: **хорошо—плохо, много—мало.**

На 13 стр. звуко-буква **е** дается в новом сочетании, в на-

чале слова (йэ). После проработки ее на 9 стр. в новом положении ученики усвоят эту звуко-букву без особого труда.

В отношении буквы **ь** дается пояснение, что она звука не обозначает, а служит знаком мягкости. От твердости и мягкости согласного зависит смысл слова: е л ь (дерево) — е л (кушал), к о н (кон бабок) — к о н ь (лошадь), у г о л (угол комнаты), — у г о л ь (каменный уголь) и т.д. Новой грамматической формой, но не трудной для ребят, на этом уроке будет форма будущего сложного времени (будут обедать, будут работать).

На 14 стр., в повторительном материале дается форма к р е к е (дательный падеж с предлогом **к**) и повелительное наклонение мн. ч. (берегите, не рубите). Значение этих форм должно быть пояснено на примерах сопоставления с родным языком.

На 15 стр. дается буква *ё*. Поскольку дети ознакомились с **е** в двух значениях, то усвоение *ё* возможно также в двух вариантах: в начале слова (*ёлка*) и после согласной (*лёд*). Звука **ф** в бурятском языке нет, поэтому учащиеся его произносят с затруднением. Дети лучше усвоят **ф**, если поймут его образование, а образуется он также как и **в**, но только без голоса (*ф* - глухой согласный). На этом уроке дается понятие о значении предлога *на* (с винительным падежом на вопрос к у д а?) и предлога *из* (с родительным падежом). При чем винительный с этим предлогом переводится обычно дательным, а родительный с предлогом *из* переводится бурятским исходным.

16 стр. Трудность представляет слитный звук **ч** (тш). В живых бурятских говорах, кроме селенгинского, он отсутствует, но в литературном языке употребляется (ç, biçeke). Учитель должен прежде всего добиться отчетливого произношения **ч**, пояснить детям, что при образовании **ч** язык прижимается к верхним деснам, как при **т**, а затем быстро отрывается. Выделение этого звука удобнее всего произвести из слова Ч и м и т, т. к. в восточных районах в этом слове звук **ч** отчетливо произносится. На этом уроке вводится форма предложного падежа, которая может быть переведена на бурятский язык именительным падежом. Значение падежа этого с предлогом *в* и *о* легко усваивается бурятскими детьми.

17 стр. может быть проработана частью в классе, частью дома. В статейке „Артель“ повторяется форма родительного падежа ед. и мн. числа (много к о р о в, много с е н а, у артели,

план з е р н о п о с т а в о к). В этой же статейке даются сказуемые с приставками (**по**строила, **за**готовила, **вы**полнила), однако в форме не трудной для перевода; для облегчения учителя и учеников переводы слов п о с т р о и л а и в ы п о л н и л а даны на этой же странице. Тут же впервые встречается сложное большое слово з е р н о п о с т а в о к, но оно с звуковой стороны трудностей для бурятского ребенка не представляет, значение его обычно известно детям, и они его без труда усвоят.

18 стр. На этом уроке дети знакомятся с звуко-буквой **я**, которая дана в двух положениях: после согласной (сегодня, дежурят) и в начале слова в значении **йа** (Яша). Вторая звуко-буква **й** выделяется легко, имеет подобие в бурятском языке. Она может быть выделена путем сравнения русских и бурятских слов, составленных из разрезной азбуки: aimag—аймак, Baigal -Байкал. Разложив на слоги слово с е г о д н я и выделив **я**, учитель привлекает дополнительный материал для чтения: рад -ряд, мал—мял, ясли—мясо и т. д. Буквы **я** и **й** ученики должны списать по нескольку раз, т. к. в бурятской графике таких знаков нет.

Стр. 19. Звуко-буква **ю** дана в двух положениях: после согласной (соблюдайте) и после гласной и в начале слова (моют, Юндуи). Работа с буквой **ю** может итти так же, как и с **я**. На этой странице дается форма родительного падежа с предлогом д л я (для здоровья).

20 стр. рассчитана на повторение и домашнюю работу. При проработке статейки внимание должно быть обращено на усвоение местоимения в форме родительного падежа (около н е г о) и существительного в твор. п. (руководит р а б о т о й).

Стр. 21. На этом уроке усваивается слитный звук **ц** (тс). Так же, как и **ч**, в большинстве крестьянских бурятских говоров, кроме селенгинских, звук **ц** отсутствует, в литературном же произношении он сохраняется и обозначается на письме буквой **с** (сацаан). Необходимо указать на образование этого звука, пояснив, что язык при этом упирается в верхние зубы, как при т, затем отдергивается. Звук **ц** слитный, состоит из **т и с**

Стр. 22 рассчитана на домашнее чтение, пояснений и перевода не требует.

Стр. 23. На этом уроке подается трудная для бурятских детей звуко-буква **щ**. Бурятские дети обычно ее читают как

ш (сообша, ешо) или в лучшем случае как шч. Последнее произношение и может быть закреплено, т. к. значительные массы русского населения так и читают **щ**, поэтому нельзя рассматривать как отступление от норм литературной речи произношение **щ** как **шч**. В статейке дается новая форма—винительный падеж с предлогом **в** (в ящики), это падежное значение может быть передано бурятским дательным.

Стр. 24. Звуко-буква **э** очень редко встречается в русском языке, преимущественно в словах, заимствованных из других языков. В детском словаре таких слов с **э** может быть не больше десятка, поэтому правописание этой буквы можно усвоить практически, без правила. Бурятский ребенок без особого труда выделит эту звуко-букву из таких слов как э х о, э т о и научится ее правильно читать. На **щ** и **э** необходимо дать письменные упражнения, чтобы дети научились писать эти знаки. В этой статейке дается глагол прошедшего времени муж. рода. женского и в форме множ. числа. На этих примерах полезно повторить правило согласования глаголов прошедшего времени.

Буква **ъ** никакого звука в данное время не обозначает, а служит разделительным знаком и употребляется после приставок перед **е, я, ю.**

Чтение и письмо в послебукварный период. Прохождение букварной части первой книжки является только первым этапом усвоения русской грамоты. Дети к этому времени должны отчетливо усвоить все пройденные звуко-буквы и без затруднений читать небольшие слова и фразы, знакомые им по значению, уметь их списывать. Однако, такие навыки и знания еще не дают права говорить, что дети усвоили русскую грамоту. Работа по обучению грамоте продолжается, переходя во вторую стадию—закрепление навыков чтения и письма на основе практики. Методы чтения и письма в этот послебукварный период (во 2 классе) будут отличаться от таких же занятий в старших классах. Поэтому о них необходимо сказать в этой же главе.

Основным видом чтения на этой начальной стадии будет громкое классное чтение с последующей беседой по прочитанному. Главная задача чтения в этот период состоит в том, чтобы выработать у детей технику чтения, понимание читаемого, правильность произношения (относительную) и, главное, увеличить запас русских слов и выражений. Следовательно, учи-

тель обязан поправлять ошибки в чтении и произношении и в беседе, предшествующей чтению, доводить до сознания учащихся значение каждого слова статейки, рассказика, стихотворения.

Урок чтения-письма в послебукварный период может быть построен по такой схеме. Сначала идет рассматривание картинки и беседа (по-русски), связанная с этим. В процессе беседы учитель объясняет те слова и грамматические формы, которые по его мнению, непонятны детям. Все это должно быть продумано и учтено заранее.

Когда, таким образом, текст подготовлен, учитель переходит к самому процессу чтения. Приемы чтения в этот период могут быть такие: либо учитель сначала медленно, громко и отчетливо читает сам, а ученики молча прослеживают, затем читают по очереди, либо сразу они приступают к громкому круговому чтению, либо читают хором за учителем. Однако, предпочтение надо отдать громкому круговому чтению учащихся. Прочитанный текст прорабатывается по вопросам, которые могут быть заданы ученику после каждого прочитанного предложения или после прочтения всего рассказика. Вопросы надо задавать так, чтобы ученик мог на них отвечать словами текста. После проработки некоторые предложения, а иногда и всю статейку из букваря, надо списать.

Главным видом письма в этот послебукварный период будет сознательное списывание с доски или книги знакомого материала, проработанного заранее со стороны грамматики и орфографии. Обычно урок письма протекает следующим образом: учитель выбирает знакомые слова и предложения из предыдущих уроков, пишет их на доске, ставит значки ударения, затем совместно с учениками прочитывает, обращая их внимание на трудные для написания места. После этого ученики списывают целыми словами, не отрывая руки от тетради. Списанное проверяется всем классом.

Списывание с книги протекает, примерно, таким же образом. Сначала прочитывается статейка из букваря, учитель заостряет внимание на трудных для написания словах, а потом идет списывание целыми словами.

Однако, надо помнить, что простое списывание является в значительной степени механической работой, и оно может применяться только на первых порах. Списывание должно быть

осложнено грамматическими заданиями: деление текста, данного без точек и прописных, на предложения, доканчивание фраз или ответы словами из отдела „для справок“ и т. п. Такого рода задачки даны в конце первой книги по русскому языку для бурятской школы, 1934 г.

Первым этапом осложнения будет списывание слов и фраз по памяти. Проводится это так: учитель пишет на доске небольшое предложение, которое внимательно прочитывается учениками; учитель предлагает запомнить написание одного слова, затем стирает его, ставя вместо этого слова черточку. Учащиеся должны списать все предложение и в том числе стертое слово, графический образ которого они восстанавливают по памяти. В дальнейших уроках такого же типа стирается два слова и, наконец, все предложение. Цель таких занятий—выработка орфографической зоркости, зрительной памяти.

К концу года можно в небольшой мере применять предупредительную диктовку с вызовом учащихся к доске. Преподаватель диктует вызванному ученику небольшое, легкое предложение, учащийся пишет его на доске после правильного повторения за учителем. В трудных случаях преподаватель предупреждает, какую где букву надо писать. Затем это предложение прочитывается всем классом и списывается в тетради. К придумыванию предложений надо привлечь весь класс: это повысит активность и будет служить приемом развития устной речи.

В конце этого года может быть применен другой вариант предупредительной диктовки. Учитель читает рассказик из букваря, помогает уяснить детям его содержание в целом. После этого он медленно читает первое предложение и советует запомнить, как пишутся отдельные слова в нем. На трудные в смысле написания слова учитель обращает особое внимание, указывает на них. После внимательного рассматривания предложения буквари закрывают и ученики пишут данное предложение под отчетливую диктовку учителя. Затем идет сверка написанного с текстом. Подобным же образом диктуются и следующие предложения. Такая работа развивает слуховую память, зрительную и проходит всегда с большим оживлением.

Чистого типа слуховые диктовки и совершенно самостоятельное письмо в этот период проводить не следует, т- к. навыки учащихся по русскому языку еще недостаточны, и такого рода работа может привести к орфографической безграмотности.

ЧТЕНИЕ РУССКОГО ТЕКСТА.

Чтение в бурятской школе является одним из главных видов работы по русскому языку, т. к. с ним обычно бывают связаны упражнения по развитию устной речи, выработка правильного произношения, обогащение речи учащихся новыми словами и выражениями. Задачи и методы чтения русского текста в бурятской школе иные, отличные от обычных методов, применяемых в русских школах.

Прежде всего несколько иными будут принципы выбора материала для чтения со стороны лексики, синтаксиса, произношения и пр. Чтение на неродном языке требует определенной последовательности в подаче материала. Наблюдения и специальные эксперименты показали, что большое распространенное предложение (в 10—12 слов) с трудом понимается учащимися-нацменами даже в том случае, если оно состоит из знакомых слов. Еще труднее будет для них сложное предложение с придаточными, обозначающими время, причину, цель, условие и т. п. Ученик, читая такое предложение, забывает к концу его некоторые слова, стоящие в начале предложения. Он из прочитанного улавливает смутно значение предложения, но смысловое отношение слов ему часто непонятно. Поэтому ребенку иногда кажется понятно то, что он прочитал, но передать это ни на родном, ни на русском языке он не может.

Вторым, весьма важным условием, является подбор материала удачного в словарном отношении. Легче и понятнее для детей являются слова, употребляемые в обычном прямом значении; художественная образная речь, отличающаяся тем, что в ней много слов употребляется в переносном значении, на первых порах является крайне трудной для детей. Такие выражения, как „люди шарахнулись“, „разгорелись щечки“, „собака ощетинилась“, „печально бродит“ и т. п. часто непонятны даже для детей старшего класса.

Затрудняет ученика статейка или рассказик, в котором часто встречаются причастия, деепричастия, слова с суффиксами отвлеченных понятий (бел**изна**, хожд**ение**, небрежн**ость** и т. п.), глаголы с приставками (**вы**бежали, **пере**полнилось, **на**играли**сь** и пр.), малоупотребительные наречия (врассыпную, насмех, навзничь и т. п.) и термины (инвентарь, малярия, ликвидация и т. п.). Такие слова должны вводиться в речевой обиход учащихся, но постепенно и в старших классах.

Наиболее легкими для чтения будут лозунги и плакаты („Береги колхозного коня", „Крепи оборону страны", „Соблюдай чистоту в школе и дома", „Мы идем к культурной, зажиточной жизни" и т. п.), объявления, пословицы. Положительной стороной такого материала является краткость и законченность.

Следующей по трудности будет деловая статейка, написанная простыми короткими предложениями, в которых сказуемым является глагол. По этому поводу Давис *) замечает: „Опыт показал, что содержание деловых статей усваивается легко детьми-националами **) лишь в том случае, когда они доступны ученикам по содержанию и изложены простым языком в строгой логической последовательности".

Таким языком написаны некоторые статейки в послебукварной части первой книги: „Байкал", „Облава на волков", „Тайга", „Верблюд" и некоторые другие. Немного большего размера такие статейки даны во второй книге („Октябрь в Сибири", „Бурятия при царе„„Лошадь",„Ламский обман" и др.).

Следующим жанром по трудности является рассказик. При чтении его ребенок встретится с элементами описания, повествования, диалога (разговора), с разнообразными грамматическими формами (прошедшее время, будущее, виды глагола, прилагательные и пр.) и с переносными значениями слов (метафоры, сравнения, эпитеты и пр.). Все это делает такой текст трудным для усвоения.

Самым трудным жанром является стихотворение. Трудность эта заключается в образности стихотворения, в определенной ритмичности, т. е. в правильности чередования ударных и неударных слогов. Но эти трудности чтения не должны исключать стихотворения; наиболее простые стишки и пионерские песенки должны читаться и заучиваться в бурятской школе.

Какие же задачи преследует чтение в нац. школе? Основной задачей чтения в бурятской школе является: а) выработка навыка бегло и правильно читать по-русски и понимать прочитанное; б) выработка правильного произношения русских звуков и окончаний слов в предложениях; в) через

*) И. Давис, Руководство к преподаванию русского языка в инородческих школах. Рига 1901, стр. 130.

**) В его терминологии—„инородцами".

чтение обогатить русскую речь ребенка новыми словами и выражениями; г) привить любовь к чтению и навык самостоятельно читать книжку, чтобы после школы ребенок мог продолжать работу по усвоению русского языка.

Точного учета скорости чтения ни в бурятской, ни в других нац. школах пока не проводилось, поэтому о каком-либо точном стандарте говорить не приходится. Все же наблюдения показывают, что в четвертом классе к концу обучения бурятский ребенок может читать русский текст из детской книги со скоростью 70—80 слов в минуту (примерно 300 350 знаков), разумеется и понимать то, что читает*).

Под правильностью чтения надо понимать такое чтение, когда ребенок не делает ошибок на пропуск, прибавление, перестановку слогов или звуков, не искажает слов. При этом ученик должен соблюдать соответствующие интонации и паузы на знаках препинания: на точках паузы и понижение голоса, при вопросительных и восклицательных предложениях соблюдать соответствующие интонации (вопросительную и восклицательную), на запятых делать более короткие остановки и повышение голоса.

Хороший чтец читает, как говорит, соблюдая произношение литературного языка. В русской школе ставится задача научить детей правильному литературному произношению не только устной речи, но и при чтении. Обычно режет ухо, когда ученики при чтении отчетливо выговаривают окончания родительного падежа **ого, его**, глаголов **ться, тся** и т. п., ибо читать так, как написано, нельзя. Поэтому русские учащиеся в конечном итоге должны овладеть правильным литературным произношением и при чтении книги.

В бурятской школе выработать чистое литературное произношение еще труднее, ибо для детей это будет сложной задачей. Поэтому в бурятской школе можно поставить более скромные требования: изжить специфические недочеты произношения (т. н. акцент) и устранить некоторые ошибки в произношении при чтении русского текста. Мы ставим минимальные требования: 1) при чтении правильно произносить **в, ф, щ, ч, ц**; 2) звонкие согласные **б, в, г, д, ж, з** перед глухими и в конце слов перед следующим глухим произносить как **п, ф,**

*) По наблюдениям Филиппова (Центр. научно-исследов. пединститут национальностей) средняя скорость чтения бурятских учеников 4 класса—317 букв в минуту.

к, т, ш, с, (пронка, крофь, снек, лочка, ношка, морос, **ф** поле); 3) **ж, ш, ц** произносить твердо во всех случаях; 4) окончания родительного падежа прилагательных и местоимений **-ого, его** читать как **ова, ева**: доброва, синева, ево́, какова и т. д.; 5) глагольные окончания **тся, ться** произносить как **ца**; 6) слова ч т о, ч т о б ы читать ш т о, ш т о б ы; 7) не выделять предлог в произношении (в клубе—фклубе).

Гласные звуки бурятские дети произносят по книжному, т. е. умеренно окают, как большинство сибирского населения. Едва ли нужно этот недочет устранять, ибо большинство русского населения, крестьянского и городского, умеренно окает. На произношение грамотных людей оказывают определенное влияние книги, т. к. школа раньше не заботилась о привитии московского произношения. Поэтому столь трудная работа по переделке произношения гласных на московский лад неосуществима в нац. школе. Вполне достаточно будет и того, что мы устраним наиболее резкие ошибки в произношении согласных. Но сам учитель должен говорить и читать так, как требуют правила литературного произношения.

Весьма трудной, но в то же время необходимой задачей будет выработка навыка правильной постановки ударений. Надо прямо сказать, что наиболее распространенными ошибками при чтении являются ошибки на ударение. При чтении надо их предупреждать и исправлять, учащиеся должны с „голоса" учителя уметь правильно произносить ударение. И самому преподавателю нужно следить за своим произношением, давать учащимся образцы правильного чтения.

Главнейшая задача чтения русского текста—это уяснение того, что читает ученик. Изучение постановки чтения русского текста в бурятских школах и в школах других национальностей показывает, что с этим видом работы неблагополучно: дети читают бегло по-русски, часто правильно, но не п о н и м а ю т п р о ч и т а н н о г о. Бессмысленное чтение является вреднейшим чтением в школе; оно притупляет ум ребенка, отбивает всякую охоту к изучению русского языка. Еще Бобровников в свое время заявлял, что „читать статью, в которой около 1/4 слов неизвестно ученикам, весьма неудобно. Я часто наблюдал, что в таких случаях уроки выходят неудачными"*). Мы категорически возражаем против такого чтения, которое не дает пи-

*) Бобровников. Что такое хороший урок, Казань, 1901 г. стр. 95.

ции детскому уму, создает отвращение к русскому языку. Поэтому надо так построить методику, чтобы ребенок читал и понимал решительно все слова и предложения. Только сознательное чтение имеет ценность, обогащает словарь ребенка, развивает его умственные способности и прививает любовь к книге.

В нац. школе чтение можно разделить на два основных вида: классное и домашнее. При чем классное чтение может иметь ряд подразделений: громкое чтение в младших классах, громкое чтение в старших классах начальной школы, хоровое чтение и тихое чтение. Эти виды чтения мы и рассмотрим в последующем изложении.

Классное чтение, практикуемое на начальной стадии обучения русскому языку, т.е. во втором классе и отчасти в третьем, конечно, будет отличаться по задачам и методу от чтения в 4 классе. Это начальное чтение имеет ввиду, главным образом, обогащение языка учащихся новыми словами и фразами и выработку техники чтения. Поэтому текст для чтения берется небольшой (от 70 до 100 слов), что составляет примерно полстраницы стабильного учебника. Самый процесс урока чтения слагается из трех моментов: предварительной беседы, чтения и проработки текста.

В беседе, предшествующей чтению, учитель объясняет новые для детей слова и выражения, доводит их значение до сознания учащихся. Приемы пояснения разнообразны: или учитель ведет беседу, близкую к содержанию той статейки, которую наметил для чтения, и в свою беседу вводит эти слова, объясняя их значение при помощи перевода и других средств, или просто рассказывает содержание статьи, предназначенной для чтения, и разъясняет значение новых слов, или начинает прямо с объяснения этих слов, включая их в связную речь.

Предварительная беседа и объяснение непонятных слов обязательны, но приемы объяснения могут быть разнообразны. Наиболее трудные слова со стороны смысла и произношения полезно записать на доске и сделать их перевод в том значении, какое они имеют в тексте. Дети должны их прочитать, усвоить значение их и произношение. И только тогда учитель переходит к чтению статьи, когда он уверен, что все слова ее будут понятны детям.

Сначала статейку читает сам учитель медленно, громко,

вслух, соблюдая интонации и паузы, или один из лучших учеников. Остальные ученики в это время следят по тексту, имея перед глазами учебник. Последнее условие является абсолютно необходимым, потому что в противном случае навыки чтения и понимания будут развиваться медленнее. Одно это молчаливое прослеживание по тексту за правильно читающим помогает лучше уяснять смысл отдельных слов и фраз и развивает технику чтения. После учителя читают по частям отдельные ученики, если текст поддается такому делению. Надо только так делить статейку, чтобы каждая часть имела нечто законченное в смысловом отношении. Во время чтения статьи остальные учащиеся следят за текстом по своим книжкам. В отдельных случаях можно допустить, чтобы дети сразу приступали к чтению статейки по частям после того, как учитель разъяснит непонятные слова.

Ошибки в чтении (неправильные ударения, искажения слов и т.п.) тотчас же исправляются учителем, неверно прочитанное слово повторяется, неправильно прочитанное предложение прочитывается еще раз. Эти исправления надо делать осторожно и поощрять стремление детей к исправлению ошибок, словом, подходить к этому делу с педагогическим тактом. Трудные слова и выражения учитель изредка вполголоса подсказывает, как бы суфлируя. „Вообще исправление ошибок должно вестись таким образом, чтобы оно не отвлекло внимания учеников от содержания читаемого и совершалось, по возможности скоро и без лишних остановок, и чтобы в нем принимали участие все ученики того же отделения“ *).

Третья стадия проработки. После того, как статейка прочитана, учитель приступает к ее проработке по вопросам. Работа эта обычно идет так: ученик прочитывает предложение или небольшой отрывочек, учитель задает ему вопросы так, чтобы он мог ответить на них словами текста. Вопросы эти могут ставиться к подлежащему, сказуемому и к пояснительным словам. Приведем в качестве примера проработку статейки во втором классе.

Польза от овцы.

„Овца приносит большую пользу человеку. Из шерсти овцы делают разные теплые вещи: кофты, фуфайки, чулки, варежки, шарфы и платки.

*) Давис, Руководство к препод. русского языка, стр, 120

Из шерсти еще катают валенки и войлоки. Из овчины шьют шубы, шапки, рукавицы, унты. На фабриках из овечьей шерсти вырабатывают сукно и шерстяные ткани.

Овца требует хорошего ухода за собой .Зимой овец надо держать в теплых хлевах и загонах. Хорошая овца дает много пользы колхозу".

Такая статейка может быть предложена в начале года в третьем классе. Можно предположить, что для многих детей будут непонятны следующие слова: „приносит", „пользу", „шерсти", „теплые", „вещи", „фуфайки", „катают", „овчины" „вырабатывают", „ткани", „требует", „загонах". Как их объяснить? Можно начать беседу, скажем, о пользе козы и в нее включить часть этих слов. Учитель говорит, что сегодня будут читать статью „Польза от овцы" и спрашивает: „Что значит слово п о л ь з а ? Как это по-бурятски? „Кто нибудь из детей скажет: „Польза по-бурятски — tusa". Учитель записывает это на доске, затем спрашивает названия домашних животных. Дети перечисляют. После этого учитель задает вопрос: „А коза приносит пользу"? „Да".—„Что значит приносит?"—„Өgdөg -„Правильно! (Записывает это слово на доске с переводом). А шкура у козы т е п л а я или х о л о д н а я ?" Значение слова „теплая" ученики поймут по догадке. Если учитель увидит, что некоторым детям непонятно оно, то просто разъясняет его значение по-бурятски. Дальше продолжает спрашивать о том, какую пользу приносит коза, какую овца. Показывает кофту, фуфайку, перчатки, катанки, спрашивает их название, поясняет сам, записывает название этих предметов на доске. Некоторые слова („ткани", „вырабатывают") просто объясняет. В заключение говорит, что эти слова есть в статейке „Польза от овцы", их надо запомнить. Затем кто-нибудь из учащихся перечитывает записанное вслух. При этом особенное внимание обращается на произношение слов трудных для детей: „фуфайки", „вырабатывают".

Затем эту статью сначала читает учитель или один из сильных учеников. Дальше статья читается по частям (ее можно разделить на три части по абзацам); после этого она снова читается и уже прорабатывается по вопросам.

Вопросы и ответы учащихся могут быть в таком виде:

У ч и т е л ь. Что приносит овца человеку?

I-й у ч е н и к. Овца приносит пользу человеку.

Учитель. Что делают из шерсти овцы?

I-й ученик. Из шерсти делают разные теплые вещи.

Учитель. Какие делают вещи? Перечислите.

I-й ученик. Делают кофты, фуфайки, платки, варежки.

Дальше читает и отвечает второй ученик.

Учитель. Что катают из шерсти?

2-й ученик. Из шерсти катают валенки и войлоки.

Учитель. Что шьют из овчины?

2-й ученик. Из овчины шьют шубы, шапки, унты.

В таком же духе читает и отвечает третий ученик.

Когда таким образом текст будет проработан, необходимо еще раз прочитать статейку, после чего можно перейти к беседе об овце, задавая примерно такие вопросы: Есть ли у вас овцы? Сколько у вас овец? Кто за ними ухаживает? и т. д. Ученики в свою очередь должны задавать друг другу вопросы по прочитанному и в связи с прочитанным. Последний прием является чрезвычайно ценным, так как он вырабатывает активный словарь у детей, а учителю дает возможность проверять степень усвоения отдельных слов и предложений.

Чтение в отдельных случаях полезно закреплять рисунками или легкими письменными ответами (текстуальными) на вопросы. Прочитали статейку об овце — можно зарисовать все те вещи, которые вырабатываются из шерсти и шьются из овчины, рисунки подписать по-русски. Иллюстрация оживляет работу и помогает лучше запомнить отдельные слова и выражения.

Чтение диалогов, после тщательной подготовки, полезно проводить в лицах. Сначала текст может прочитать учитель, отчетливо выделяя речь каждого лица, затем читают ученики. Пример такого диалога (разговора) приводим.

Учитель и ученик.

— Как тебя зовут, мальчик?
— Батор.
— Сколько тебе лет?
Десять.
— Умеешь ты читать и писать по-русски?
— Читать и писать умею.
— Ты учился в школе?-
— Да, учился.

— Сколько лет учился?
— Два года.
Где учился?
— В Улан-Удэ.
— У тебя там есть родные?
— Да, там живет мой брат.

Детям вообще свойственно чувство драматизации, поэтому чтение в лицах всегда проходит с большим оживлением. Такие диалоги может составлять и учитель, беря разговоры из окружающей среды (разговор с товарищем, с председателем колхоза и т. п.).

Уже в этот период изредка можно давать для чтения (и заучивания потом) небольшие простенькие стихотворения и песенки.

Песня пионеров

Юны и смелы,
дружной гурьбою
будем готовы
к труду и бою.
Будем примером
Борьбы и трудов
Клич пионера—
„Всегда будь готов."

Детям могут быть непонятны в этом стихотворении слова: „юны", „смелы", „гурьбой", „к бою", „примером" и „трудов". Следовательно, первой задачей учителя будет разъяснение значения этих слов приемами прямого метода и перевода. Может некоторых детей затруднять произношение слов „труду", „трудов" (сочетание *тр.* в начале слова), „всегда (*вс*"). Надо научить их правильно и отчетливо произносить слова с трудными сочетаниями звуков. Затем необходимо разъяснить содержание этого стихотворения, его смысловое значение, так как без этого оно не дойдет до сознания учащихся и, стало быть, чтение не достигнет цели в воспитательном и образовательном отношении. Наконец, до чтения детей надо карандашом осторожно поставить значки ударения в нем, иначе ученики могут наделать ошибок, могут исказить музыкальную сторону стихотворения. После такой подготовительной работы сначала читает стихотворение учитель, читает четко, вы

развитию. потом читают ученики и заучивают его, если это входит в план работы.

Мы считаем вполне возможным заучивание стихотворений в связи с чтением их. В течение месяца одно-два стихотворения по 4 или 6 строчек дети заучат без труда путем многократных чтений в классе. Заучивание это должно быть сознательным, а не в форме зубрежки. Однако учителю надо помнить, что стихотворная речь это не то, что разговорная, и научить языку через один стихотворения нельзя.

Хорошим приемом развития техники чтения, а главным образом выработки произношения будет хоровое чтение. Оно также требует, чтобы все слова текста детям были знакомы. Материалом для такого чтения могут быть четверостишия, лозунги, плакаты. Сначала этот текст два три раза неторопливо и отчетливо читает учитель, а дети, следя по книге (или лозунгу), прислушиваются к произношению. Затем он снова читает, а ученики после каждого слова повторяют за ним в такт легким стукам. В дальнейшем дети читают одновременно с учителем по сигналу и, наконец, один под управлением учителя, который в это время молча дает сигналы легкими стуками. Первый урок такого чтения может пройти комом: ученики будут путаться и читать вразброд, но в дальнейшем это дело наладится, и хоровое чтение пойдет гладко.

Старые методисты придавали большое значение хоровому чтению в нац. школе, отмечая живость таких уроков и благотворное влияние их на произношение: „Как хоровое чтение, говорит Дависс, так и произношение слов и звуков хором, хорошо тем, что ободряет, оживляет и увлекает слабых учеников, и они, прислушиваясь к правильному произношению своих более сильных товарищей, упражняются в верном произношении трудных для себя звуков*).

Но надо заметить, что такое чтение приемлемо только на начальной стадии работы по русскому языку, т. е. во втором классе и отчасти в третьем. Увлекаться этим видом чтения все же не следует.

Классное чтение в старших классах будет несколько отличаться и по задачам и по методике его проведения. Прежде всего, самый материал будет сложнее по размеру (в 2—3 раза боль-

*) Дависс. Руководство . . ., стр. 117.

ше), по языку и содержанию. Приемы проработки его будут иные.

И в старших классах перед чтением учитель должен разъяснять все непонятные и новые для учеников слова и выражения, которые встретятся в рассказике, предназначенном для чтения. Разъяснение это делается во время беседы, предшествующей чтению. Наиболее трудные слова и выражения также записываются на доске и разъясняются обычными средствами (при помощи синонимов, перевода, жестов, мимики и т. п.). При чем, те новые для учеников слова, значение которых они могут уяснить из текста, записывать на доске не обязательно; необходимо приучать детей к тому, чтобы они по контексту умели вскрывать значение слов.

На данном этапе учитель читает текст в редких случаях, обычно трудный только (стихотворение, художественный рассказик и пр.). Чаще всего ученики сами громко читают по очереди сначала весь рассказик, а потом по частям и под руководством учителя прорабатывают его. Наиболее грубые ошибки исправляются тут же. Некоторые методисты считают, что ошибки надо исправлять после того, как рассказик прочитан, чтобы не испортить цельности и художественности впечатления. Это положение применимо на уроках чтения по родному языку, но по русскому в нац. школе оно не подходит: неисправление ошибок влечет за собой непонимание текста, содержание которого таким образом не доходит до сознания учащихся, а мы выше указывали, что главное в чтении — это понимание читаемого.

Основным видом проработки и уяснения читаемого и здесь будут вопросы, но они ставятся учителем не к каждому предложению (к подлежащему, сказуемому или пояснительному слову), а группе предложений. Ученик таким образом должен своими словами передавать содержание прочитанного.

После проработки по частям рассказик еще раз прочитывается и учитель проводит работу по закреплению всего содержания в целом. Для этой цели под его руководством ученики составляют план ввиде вопросительных или назывных предложений и пересказывают все содержание в целом. Второй прием закрепления — письменные ответы на вопросы, поставленные к содержанию рассказика. При удовлетворительных навыках устной речи заключительной работой может быть свободная беседа,

во время которой ученики не только отвечают, но и спрашивают учителя и друг друга.

Возьмем для примера рассказ „Олененок", напечатанный в книге для чтения ч. III (стр. 32). В этом рассказе 290 слов, некоторые из них, как например, „Емеля" (имя охотника), „Лыско" (кличка собаки), „олень", „теленок", „желтенький" и некоторые другие повторяются в рассказе много раз. Новых для детей и непонятных слов может быть до 30—35. Можно предполагать, что такими словами и выражениями будут следующие: бродил, напрасно, оленя, обещал раздобыть, случайно, почуял, матка, прицелиться, со своей винтовкой, рисковало, от спрятавшегося, осторожно оглянулся, нескольких недель, откинута назад, взвел курок, ощипывая листочки, свистнул, бегуну, задумчиво, встретил, мордочка, промахнулся, пожалел, как стрекане г, в чащу, пострел этакий, копытца, видело сне. Таким образом, в любом рассказике может встретиться 15—20 непонятных слов. Их, безусловно, надо разъяснить детям заранее.

На предварительное разъяснение неизвестных детям слов, на чтение и проработку уйдет 2—3 часа. Такой рассказик лучше сначала прочитать самому учителю, а потом уже дать детям читать по частям. Для этой цели рассказ можно разделить на 7 частей: 1-я часть 1-й и 2-й абзацы, 2-я часть 3, 4, 5, 6 абзацы, 3-я часть 7 абзац (от слов „Старый Емеля".), 4-я часть 8 абзац, 5-я часть 9 абзац, 6 часть разговор от слов „На другой день Емеля"... и кончая „Убежал, пострел этакий", 7-я часть—оставшееся до конца.

Вопросы к каждой части можно дать такие: 1) Кого обещал добыть Емеля? Нашел он оленя? 2) Что делал олень? Для чего олень рисковал жизнью? 3) Что чувствовал Емеля, видя смелость оленя? Что сделал Лыско? Кого увидел Емеля? 4) Что сделал охотник? Выстрелил он или нет? Почему не выстрелил? Что тогда сделал Емеля? и т. д.

После проработки по частям полезно еще раз прочитать весь рассказ, спросить содержание его на родном языке, приступить к составлению плана. Наиболее легким будет план вопросник: 1) Кого искал Емеля? 2) Что делала матка? 3) Кого увидел Емеля позади? 4) Что сделал охотник? 5) Что сказал Емеля об олененке? 6) Что сказал дед Грише?

План в форме повествовательных предложений будет немного труднее для детей: 1. Емеля ищет олененка. 2. Поведение

матки. 3. Увидел гелиха. 4. Пожалел. 5. Пусть растет. 6. Разговор с Гришей.

По составленному плану дети должны учиться и пересказывать содержание. Первоначально это трудно, пересказ будет состоять из нескольких фраз, бедных по словарю и с ошибками в построении, но этим смущаться не следует, а упорно, последовательно добиваться языка рассказывать на изучаемом языке. Если учитель заранее объяснит непонятные слова и добьется уяснения текста, то и план и пересказ для детей не будет составлять большой трудности.

Вместо плана и пересказа содержания может быть проведена беседа по таким вопросам, поставленным к содержанию. 1. Кто такие Емеля и Гриша? 2. Кого искал охотник в лесу? 3. Почему матка рисковала жизнью? Дальше можно попросить детей рассказать случай, как мать спасает детей (утка, перепелка, козуля и т. д.) 4. Почему Емеля не убил олененка? 5. Приятно или нет было старику? 6. Как Гриша встретил деда?

В заключение дети должны уяснить суть рассказика: По просьбе внука старый Емеля ищет олененка и хочет его убить. Мать-олениха, спасая дитя, рискует своей жизнью. Это поражает старика, который сам готов отдать жизнь за своего внука. И старый охотник, движимый этими сложными чувствами, опускает ружье. Он рад, что олененок остался жить. Рад и внучек Гриша.

В 4 классе возможно практиковать домашнюю подготовку к чтению. Учитель заранее дает перевод всех новых, непонятных детям слов и выражений, выписывает трудные для произношения слова и ставит в них значки ударения. Пользуясь этим словариком, ребенок самостоятельно готовится дома к классному чтению. Опыт показывает, что даже слабые учащиеся, подготовившись дома, прочитывают текст в классе удовлетворительно. Можно иногда указывать ту часть рассказа, которую ребенку придется читать в классе. Необходимо только материал для подготовки давать для 2—3, чтобы дети могли готовиться без спешки.

Молчаливое чтение. Этот вид классного чтения широко применяется в американской школе. Его защитники (Паркер, С Брукс и др.) справедливо указывают на то, что в жизни большинство людей читает молча, что чтение про себя легче и быстрее; школа поэтому должна вырабатывать главным

образом навыки молчаливого чтения. Такое чтение начинается прививаться и в школах СССР, но методисты относятся к нему весьма осторожно. Так, например, П. О. Афанасьев, разбирая вопрос о применении молчаливого чтения по родному языку в русской школе, приходит к выводу, что молчаливое чтение можно вводить, начиная с III класса, и то только такого текста, который не представляет трудности по содержанию. Так разрешается вопрос о молчаливом чтении на родном языке.

Можно ли его применять на неродном языке? Методист северо-кавказских горских школ Кесаев высказывается за внедрение молчаливого чтения по-русски в национальной школе и рекомендует его начинать с III класса, а в четвертом читать главным образом про себя*).

Рассмотрим, правильны ли такие рассуждения. Задачи чтения на родном и неродном языке различны. На родном языке ребенок читает более или менее правильно, произносит и понимает слова удовлетворительно. Произношению на русском языке ребенка надо учить, и громкое чтение является весьма важным фактором овладения словосочетаниями и произношением. Читая про себя, нерусский ребенок станет искажать слова, не будет их понимать. При молчаливом чтении он будет лишен той постоянной помощи, которую оказывает ему учитель во время громкого классного чтения.

Мы не против молчаливого чтения в старших классах на родном языке, но мы решительно возражаем против некритического, механического перенесения этого приема на чтение русского текста в нац. школе. Специальные наблюдения показали, что молчаливое чтение по-русски во II и III классах для детей бурят труднее громкого чтения.

Из вышеизложенного вытекает, что молчаливое чтение по русски в нац. школе можно применять в ограниченных размерах и то только в 4 классе. Задача таких уроков дать некоторые навыки молчаливого чтения, подготовить детей к внеклассному чтению русской книги. Прочитанное в классе про-себя должно быть тщательно проработано затем с учителем, который проверяет в процессе беседы степень усвоения этого материала. Проработка может вестись в форме вопросов, бесед и пр. Все новые и незнакомые слова до чтения должны быть разъяснены учителем. С молчаливым чтением полезно свя-

*) Кесаев, Методическое письмо, 1929 г. ст. 49

зывать задания ввиде письменных ответов на вопросы.

Особо стоит домашнее самостоятельное чтение. Школа в конечном итоге обязана создать привычку и умение читать самостоятельно, ибо после школы самостоятельное домашнее чтение будет главным источником, посредством которого бурятский ребенок будет обогащать свою русскую речь новыми словами и оборотами. Огромным препятствием для домашнего чтения служит отсутсвие подходящей детской литературы. Книжки, предназначенные для русских ребят школьного возраста, в большинстве случаев не подходят для бурятского ребенка. Они будут трудны по языку, непонятны и отобьют всякую охоту к чтению.

Ближайшей задачей поэтому является составление серий таких маленьких книжек, которые по языку могут быть доступны бурятским детям. Книжки эти необходимо снабдить постатейным подробным словариком (переводным) и небольшим вопросником в конце.

Пока же учителю надо подобрать в своей библиотеке подходящие книжки и снабдить их переводным словариком, приклеенным в конце. Вместе с тем, можно составить небольшую библиотечку, вырезав подходящие рассказики из старых, теперь уже неупотребительных хрестоматий (24 — 30 года) и вклеив их в особые тетрадочки. Такие „книжки" дети могут раскрасить, снабдить рисунками, словом, придать им хороший вид. Учитель же должен дополнить их постатейным переводным словариком, в который включает только новые и непонятные слова и обороты. Для домашнего чтения также могут быть использованы некоторые статейки и рассказы из книжки для чтения по русскому языку в бурятской начальной школе (Русский язык, ч. III).

Домашнее чтение можно вводить уже с начала четвертого года обучения. Чтением этим необходимо руководить и контролировать его. Имея в своем распоряжении даже небольшую библиотечку (от 40 до 50 подходящих книжек) учитель сможет обслужить весь четвертый класс, устраивая обмен еженедельно.

Контроль читаемого может быть проведен в форме урока развития устной речи, но не реже двух раз в месяц. Кроме того, учитель имеет возможность ежедневно несколько минут уделять этому делу во время перемен и после уроков. Несколь-

ко вопросов, знаний учащимуся, дадут возможность выяснить, читал ли он дома русскую книжку и как понял прочитанное. Этот систематический контроль будет служить хорошим стимулом для домашнего чтения.

Классное чтение русского текста в нац. школе требует от учителя большой подготовки. Поэтому до чтения необходимо делать следующую подготовительную работу: 1) самому прочитать рассказик, выписать из него все новые и непонятные детям слова, а также и трудные по произношению; 2) сделать перевод тех слов, которые будут потом записаны учениками в школьные словарики; 3) обдумать, какими приемами надо объяснить значение новых слов, продумать предварительную беседу; 4) проработать рассказик или статейку со стороны грамматических форм, предусмотреть приемы разъяснения значения этих форм, особенно трудных для детей (причастия, виды глагола и пр.); 5) составить вопросник к рассказу.

В заключение надо еще раз напомнить о главном методическом требовании — о понимании прочитанного. Чтение без понимания содержания недопустимо: оно притупляет ум ребенка и отбивает охоту изучать русский язык.

ВЫРАБОТКА ПРОИЗНОШЕНИЯ.

В связи с вопросами развития устной речи необходимо сказать и о произношении. В предыдущих статьях мы касались частично этого, а теперь мы остановимся несколько подробнее на теоретической стороне вопроса.

Выработка правильного русского произношения в национальной школе является весьма трудным и сложным делом. Эта трудность еще осложняется тем, что методической литературы по данному вопросу почти нет. Учитель национальной школы, лишенный методического руководства, часто не может справиться с выработкой произношения собственными силами и пасует перед трудностями, махнув рукой на всякую школьную работу в этой области. В результате дети выходят в жизнь с плохим произношением слов русского языка.

Конечно, начальная бурятская школа за 3 года не может выработать чистого произношения, имея в окружении национальную среду, но она должна поставить себе задачей за это время заложить прочный фундамент для дальнейшего совершен-

ствования в области правильного произношения. При надлежащей методической постановке такая цель вполне достижима. Для правильной постановки работы над произношением учителю надо знать общие причины неправильного произношения русских звуков бурятами, изучить наиболее типичные ошибки в данной области.

При изучении русского языка бурят сталкивается с такими звуками, которых нет в его родном языке (в диалектах крестьянского языка: *в, ф, к, щ,* во многих—*ч, ц, ы*).

У ребенка нет привычного уклада (артикуляции) органов произношения, поэтому данные звуки он часто путает, неправильно произносит, заменяет близкими звуками родного языка. Навыки же артикуляции даются с большим трудом. Известно, что в языках знающих народов нет звука *и*. Поэтому многие иностранцы, прожив не менее десятка лет среди русских, все не научаются правильно произносить этот звук, заменяют его звуком *и*. Одинаково трудно и бурятскому ребенку усвоить новый уклад губ, языка и пр. для образования, скажем, таких звуков, как *в, к, ц, ч*.

Бурятского ребенка затрудняет также и сочетание некоторых звуков, необычное для родного языка. Бобровников*), например, отмечает, что на произношение русских звуков татарами сказывается закон гармонии гласных: ребенок переносит законы своей фонетики и в русский язык. Наши наблюдения говорят, что на произношение бурятского ребенка закон гармонии гласных оказывает небольшое влияние. Очевидно, это объясняется тем, что в бурятском и русском языках есть одинаковые гласные, в татарском же, например, нет гласных *о, е*; во-вторых, в бурятском языке закон гармонии гласных часто нарушается. Все это приводит к тому, что гласные звуки дети произносят более или менее правильно, наблюдается только умеренное оканье.

Детей затрудняет первое время произношение *р* в начале слова: (вместо „рама" говорят „арама") вместо „рос" „орос" и т. п., сочетания *ст, пт, пре, оро, ало* и чередование звуков в русском языке (бегу, бежишь и т. д.).

Приемы выработки произношения. Прежде всего возникают вопросы, когда начинать эту работу, с каки-

*) Бобровников. „Что такое хороший урок", Казань, 1901 г.

ми работы по языку и как ее связывать. Для нас совершенно ясно, что выработку произношения надо начинать с того дня, когда ребенок приступит к изучению русского языка, но мы считаем нецелесообразным сразу начинать с элементарного фонетического курса, как это рекомендует проф. Сергиевский *). Посвящать целые уроки фонетике в данный период непедагогично, да и бесцельно. Фонетические упражнения должны вводиться постепенно и увязываться с другими видами занятий по русскому языку. Сперва эти элементарные наблюдения и упражнения увязываются с начальными уроками разговора, затем в дальнейшем с чтением, развитием устной речи и грамматикой.

Таким образом, эта работа идет на протяжении всего школьного курса, увязываясь с другими видами занятий русским языком. Неправ Бобровников, который предлагает упражнения в произношении вести „независимо" от прочих занятий по изучению языка и брать два, три раза в день в совокупности до 15 минут **). В отдельных случаях возможны, конечно, специальные упражнения в произношении, но ставить их как самоцель, безусловно, нельзя, так как эта работа будет скучной для детей, непонятной, бессмысленной.

Одним из основных требований при выработке произношения является правильное, чистое произношение самого учителя. Он должен ни на минуту не забывать того, что усвоение русского языка детьми идет главным образом путем подражания. Ошибки учителя станут достоянием и учеников. Учитель должен оберегать их ухо от ошибок так же, как оберегаем мы от ошибок глаз при письме.

Первая задача учителя научить детей различать русские звуки в живой речи. Эту работу необходимо проводить уже в период начального устного обучения и обучения грамоте. Для этой цели может быть использован прием сравнения со сходными звуками родного языка. Сначала попутно с уроками разговора или обучения грамоте учитель проводит элементарные наблюдения над такими звуками, которые сходны с бурятскими: **а**—*а*, **б**—*в*, **г**—*g*, **д**—d, **и**—*i*, **л**—*l*, **м**—*m*, **н**—*n*, **о**—*о*, **п**—*р*, **р**—*ч*, **с**—s, **т**—t, **х**—*к*, **ш**—ş.

*) Сб. под ред. Биргер и Чехова—„Русский язык в школах нац. меньшинств РСФСР", 1928 г., стр. 67

**) Бобровников, стр. 106

Дальше идет звукоразличение. Эта работа является наиболее трудной для детей и требует от учителя мобилизации всех его методических приемов. Учитель берет для анализа одно слово с трудным звуком, не имеющим соответствия в бурятском языке, медленно произносит его, отчетливо артикулируя. Ученики в это время внимательно прислушиваются к произношению и наблюдают за положением губ и рта учителя. После нескольких повторений учитель выделяет изучаемый звук и элементарно объясняет его образование. Он указывает, каков при этом должен быть раствор рта, положение языка, губ при образовании того или иного „трудного" звука. Для такого объяснения особой лингвистической подготовки не требуется. Внимательно проследив за положением своего языка, губ, учитель без труда объяснит это и детям на их родном языке. Например, для различения **ф** и **п** учитель может дать такое разъяснение: „звук **п** мы произносим так: сжимаем плотно губы, потом быстро разрываем их воздухом без голоса, это звук не тянется" (тут же показывает детям образование этого звука); „звук **ф** произносим по-другому: нижнюю губу слегка прижимаем к верхним зубам; воздух выходит, не отрывая ее от зубов" (демонстрируется образование **ф**.) Или еще пример: образование звука **ц**, которого нет во многих бурятских говорах. Учитель объясняет, что при образовании **ц** язык с силой упирается в верхние зубы (как при **т**), потом быстро отдергивается; **ц** состоит из двух звуков: **т** и **с**, из которых **т** быстро сменяется **с**.

Чтобы научить ребят произносить мягкие согласные, учитель предлагает им произносить **и**: затем, не снижая языка, переходить к **л**, **и** и др. согласным получаются мягкие *л* (ль), *и* (нь) и др.

Такой элементарный анализ образования звуков учитель проводит в отношении тех звуков, которые трудны детям, и нет надобности касаться всей фонетики. Если учитель добьется правильной „постановки" того или иного звука, то он может надеяться, что со временем ученики этим звуком твердо овладеют.

Для ускорения выработки правильного произношения несомненное значение имеет воспитание мускульного чувства, тренировка органов речи. Подвижность органов речи может быть достигнута благодаря гимнастике произношения, заклю-

чающейся в быстрой и точной артикуляции отдельных гласных и согласных звуков, затем их сочетаний. Учитель может воспользоваться упражнениями Сережникова*), который рекомендует производить точную и усиленную артикуляцию различных сочетаний. Но такую работу можно проводить только с теми детьми, которые почему-либо имеют большие дефекты в произношении.

Для классных упражнений со всей группой рекомендуем иного рода работу это произношение (чтение) слов, в которых „трудные" звуки встречаются в разных положениях (чисто, чашка, врач, ученик и т. д.) или двух слов, из которых одно с „трудным" звуком (школа — училище, шуба — щетка, кошка — хищник, щука — ерш). Навык произносить мягкие согласные в конце можно усвоить путем сравнения: угол — уголь, мел — мель, жар—жарь и т. д.

Большую работу придется провести в области ударения. Первоначально дети с трудом улавливают место ударения в слове даже после того, как учитель ясно произнесет или прочитает слово. Выработка навыка чувствовать ударение в слове и находить его указана в главе „Начальное устное обучение". Работа над ударением должна проводиться попутно с другими занятиями на протяжении всего школьного курса.

В старших классах поясняется детям, что ударение может перемещаться с одного слога на другой при изменениях слов (стол — столы, волки — волков, вино — вина и т. д.), но говорить в начальной нац. школе о законах и правилах русского ударения едва ли целесообразно. Этот вопрос настолько сложен, что учащиеся его все равно не усвоят. Ударение, следовательно, усваивается практически.

Обычно перед чтением наиболее трудные слова выписываются на доску, и учитель ставит в них значки ударения, заставляя учеников прочитывать эти слова. Можно предложить ребятам осторожно простым карандашом поставить значок ударения в том или ином трудном слове в тексте книги. Во время письменных работ на доске или при списывании с книги в трудных словах также ставятся значки ударения.

Большую пользу для усвоения ударений оказывают учебники, в которых проставлены значки ударений или выделены удар-

*) Сережников—„Техника речи", 1926 г.

ные гласные полужирным шрифтом. Неправы те методисты, которые говорят, что „книги с заранее поставленными ударениями (для школьной работы) не столь методически ценны" (Миртов) Навыки самостоятельно отыскивать ударения могут прививаться и на другом тексте, во время письменных работ и пр. Книги же с готовыми ударениями ценны не только как средство механиче кого усвоения ударений, но и для выработки техники чтения и понимания прочитанного.

Учебник с значками ударений на первых порах оказывает большую помощь ученику-буряту. Ребенок легко читает и понимает такой текст, не чувствует той беспомощности, которая наблюдается при чтении текста без значков ударений. Текст с ударением ценен главным образом на первом году обучения русскому языку (2 класс). В дальнейшем надо постепенно приучать ребенка читать обыкновенный текст. Поэтому в рабочих книгах по русскому языку для национальных школ сначала ударения должны проставляться почти во всех словах (букварная часть), затем в дальнейшем только в тех словах, где могут быть ошибки (послебукварная часть) и, наконец, в самых трудных словах (вторая книга). Таким образом, учащийся постепенно переходит к тексту без значков ударений.

Не плохие результаты в отношении усвоения ударений дает чтение стихотворений. Стихотворная речь обычно имеет правильное чередование ударных и неударных слогов. В стихотворении, прочитанном сначала учителем, всем классом расставляются значки ударений, затем ученики поочередно громко читают, придерживаясь расставленных ударений. Ритм стихотворения таким образом не нарушается.

Хорошим приемом для выработки произношения, как было уже сказано, является хоровое чтение.

Опыт показал, что правильно организованная работа над произношением, систематически и упорно проводимая на протяжении всего школьного курса, приносит положительные результаты. Все дело зависит от желания учителя и от правильной постановки работы.

ПРЕПОДАВАНИЕ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА.

Методика преподавания русской грамматики в национальных школах сильно отличается от методики, рассчитанной на русскую школу.

Коренное различие состоит в том, что русский школьник изучает грамматику своего родного языка, которым он владеет более или менее правильно, говорит на нем. Русский школьник должен только осознать законы своей грамматики и на основе этих знаний совершенствовать свою речь.

Совершенно иная задача стоит перед учеником-бурятом, который в большинстве случаев недостаточно владеет русским языком, учится говорить, читать и писать на нем.

Грамматическая структура бурятского языка сильно отличается от русского. Бурятский язык не имеет грамматического рода, приставок в глаголах, предлогов; система склонения и спряжения сильно отличается от русского языка. Поэтому на русской речи (устной и письменной) будут и избежно отражаться особенности его родного языка, привычные формы выражения мысли.

В связи с этим изучение грамматики русского языка представляет известную трудность, и при неумелом преподавании оно не даст нужных результатов.

На роль грамматики в деле обучения русскому языку нерусских методисты смотрят по разному. Защитники переводного метода придавали огромное значение грамматике изучаемого языка. Процесс овладения чужим языком представлялся так: учащиеся усваивают определенные грамматические категории, заучивают правила и затем, постепенно, эти знания начинают применять на практике. Этот уклон в сторону переоценки грамматики находит выражение в практике работы некоторых школ.

Другое течение, идущее главным образом из лагеря представителей прямого метода, отводило весьма скромную роль грамматике в старших классах. Усвоение языка, по мнению этих методистов, должно итти практически.

Однако, опыт показал, что грамматика играет весьма существенную (но не главную) роль в деле овладения языком, особенно таким, который является отличным по структуре от родного, например, при изучении русского языка тюркскими или монгольскими народами. Практика без теории слепа. Чтобы ускорить процесс овладения русским языком, необходимо изучить элементарно основные законы русской грамматики (части речи, склонение, спряжение и т. п.).

Примерно с 1922—23 года одновременно с внедрением комплексной системы в бурятской школе была принята т. н. фор-

мальная грамматика, которая основной упор делала на изучение формы слова, отрывая ее от значения. Самый термин „грамматика" был заменен термином „наблюдения над языком". Для распознавания грамматических категорий применение вопросов считалось не обязательным, т. к. вопрос прежде всего имеет ввиду содержание (значение) слова. Классификация частей речи проводилась по формальному признаку: слова склоняющиеся (существительные), изменяющиеся по родам и склоняющиеся (прилагательные), изменяющиеся по лицам (глаголы) и т. д. Такие части речи как местоимение, числительное были упразднены формальной грамматикой. Большое место формальная грамматика отводила изучению фонетики. В синтаксисе главный упор делался на изучение форм словосочетаний (согласование, управление, примыкание). Грамматика отрывалась от правописания, ей придавалось только общеобразовательное значение.

Такая грамматика господствовала в школе до 1932 года и затем была отменена, как противоречащая принципам марксистско-ленинского языкознания. Важнейшие ошибки формальной грамматики следующие: а) отрыв языка от мышления, т. е. изучение языковых фактов вне связи с мышлением; б) изучение формы слова и игнорирование значения его; в) анализ формы слова в отрыве от предложения, как основной единицы речи.

Новые стабильные программы как для русских школ, так и для национальных дают другую установку изучать речевые явления и со стороны значения, и со стороны формы. Отправным пунктом при анализе тех или иных грамматических явлений служит значение, смысловая сторона слова или предложения, а затем уже описываются формальные признаки. Слово изучается в предложении. Метод наблюдений над языком и самый этот термин изъят из школьной практики. При изучении грамматических явлений ведущая роль принадлежит учителю. Большое значение при этом имеет учебник русского языка, в котором систематически изложен курс грамматики в объеме программы. Грамматические занятия в нац. школе тесно увязываются с правописанием, произношением, развитием устной и письменной речи.

Число часов, отводимых на грамматику русского языка в бурятской школе, меньше, чем в русской, поэтому в программу не следует включать все то, что является второстепенным, что мало содействует выработке навыков речи. Не следует за-

громождать в начальной школе память ребенка разными мелкими фактами и деталями. Главный упор должен быть сделан на усвоение главнейших грамматических фактов и особенно на преодоление трудных для бурятского ребенка явлений языка (грамматический род, склонение, согласование и т. п.).

Расположение материала также будет отличаться от программы для русской школы, потому что при изучении неродного языка грамматические явления усваиваются постепенно, с остановками на трудных для бурятского ребенка разделах. Преподавание грамматики русского языка в начальной бурятской школе должно преследовать главным образом практические цели: выработку навыков правильно говорить, читать, писать. Поэтому естественно приходится больше уделять внимания упражнениям, отводя на разбор и выводы меньше времени. При этом выводы должны быть простыми и краткими.

Грамматика бурятского языка должна проходиться в школе немного вперед русской, т. к. это имеет большое значение для изучения грамматики неродного языка. Изучив, скажем, глаголы бурятского языка, ребенок легче и быстрее усвоит эту же часть речи в русском языке на примерах сопоставления с родным языком.

Материал для грамматического анализа и упражнений надо брать знакомый детям, конкретный, имеющий ценность в воспитательном отношении. Нужна максимальная наглядность при преподавании грамматики русского языка. В этих целях учитель должен широко применять разного рода таблицы, схемы, рисунки, показ действием и т. п. В отдельных случаях целесообразно и объяснение на родном языке некоторых грамматических явлений русского языка, если это требуется по ходу работы.

Практика показала, что занятия грамматикой русского языка в нац. школе надо делить на две части.

Первая часть будет носить характер вводного курса; задача его ознакомить учащихся с главными, наиболее употребительными формами языка и их значением при помощи вопросов и упражнений по аналогии. В этот же период надо продолжать накопление новых слов, подаваемых в законченных предложениях.

Необходимость такого вводного курса диктуется тем, что грамматика русского языка для ребенка-бурята трудна. Вводд-

ный же курс, практически знакомя с главнейшими грамматическими законами русского языка, способствует преодолению этой трудности, облегчает дальнейшее систематическое изучение основ грамматики.

К изучению русского языка в бурятской школе приступают со 2-го класса, следовательно, некоторые понятия о построении предложения могут быть даны в конце второго года обучения; в основном же этот курс по новой учебной сетке падает на первое полугодие обучения в 3 классе; в оставшиеся полтора года изучается уже систематический курс грамматики (элементарный, конечно).

В этот вводный курс входит уяснение понятия о предложении (на основе сопоставления с родным языком), о слове, слоге. Сюда же входит практическое усвоение рода и числа, главнейших окончаний существительных и глаголов настоящего и прошедшего времени.

При распознавании грамматического рода трафаретная подстановка слов *мой, мол, мое* никакой пользы бурятскому ребенку не окажет, т. к. такой прием распознавания рода требует хорошего знания языка, чего не может быть на данной ступени в нац. школе. Поэтому прием подстановки, применяемый в русской школе, непригоден для национальной.

Как же усвоить грамматический род? Прежде всего учитель должен дать понятие о роде слов, которое отсутствует в бурято-монгольском языке. Эти объяснения, конечно, придется делать частью на родном языке, начав с разбора окончаний тех русских слов, которые служат именами мужчин и женщин (Иван, Сергей, Анна, Марья). Затем необходимо перейти к разбору слов, обозначающих названия мужчин и женщин (брат, сестра) и, наконец, к названиям предметов (амбар, сарай, изба, земля). Как только дети уяснят понятие рода, научатся отличать слова мужского и женского рода, им можно сообщить признаки слов среднего рода (ведро, поле). В итоге делается вывод, что слова мужского рода, когда они отвечают на вопрос к т о? ч т о?, имеют последнюю букву согласную (б, в, г, д, ж, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ,) или оканчиваются на й, ь*); слова среднего рода оканчиваются на о, е, мя; слова женского рода — на а, я, ь. Таким образом, признаком для распознавания рода является форма слов.

*) В письменном виде.

В классе, имеющем достаточную подготовку, можно сообщить, что некоторые слова, обозначающие имена и названия мужчин, хотя и имеют окончания **а, я,** (староста, Миша. Бадма, судья), **но являются словами мужского рода.**

И только после того, как дети научатся различать род существительных по окончаниям именительного падежа, им можно давать упражнения на согласование слов *мой, твой, наш, ваш, один.* При этом необходимо добиться отчетливого навыка в различении рода слов, сначала написанных, а потом и в устной **отчетливой речи учителя.**

В русском языке имеется немало слов мужского и женского рода с основой на мягкий согласный, обозначаемый на письме **ь** (конь, уголь, лошадь, дверь). Род этих слов русскими узнается по значению и по согласованию с ними прилагательных, местоимений или других слов, так сказать, языковым чутьем. Ребенок-бурят во втором классе таким способом различать род не сможет. Поэтому единственным приемом усвоения рода этих слов будет запоминание их. И это уже не так трудно и страшно. Дело в том, что таких слов в пассивном словаре детей может быть не более ста. Чтобы облегчить их запоминание, учитель должнен выписывать их на стенные таблицы и вывешивать в классе для справок. Около ста таких слов дано для справок в учебнике „Русский язык для бурятской школы" ч. II (стр. 13)

м о й	м о я
Железный гвоздь **Пионерский** лагерь **Яркий** огонь. и т. д.	**Советская** власть **Холодная** осень **Сельско-хозяйственная** артель и т. д.

Следующим этапом работы будет знакомство с прилагательными пока только в начальной форме (в им. пит. падеже). Учитель выясняет смысловую роль прилагательных и указывает, что они ставятся обычно впереди существительных и согласуются в роде с ними. После этого внимание детей заостряется на форме этих слов; прилагательные мужского рода (на вопрос к а к о й?) оканчиваются на **оӥ, ый, ий;** среднего (на вопрос к а к о е?) **ое, ее;** женского (на вопрос к а к а я?) на **ая,яя.** В заключение полезно вывесить в [illegible] табличку окончаний.

Род слов.		
какой? какое? какая?	кто? что?	
мужской — ой, ый, ий,	согл. й, ь,	большой стол новый сарай зимний день.
средний — ое, ее	о, е, мя	белое поле зимнее утро красное знамя
женский — ая, яя	а, я, ь	большая комната синяя ручка теплая печь.

Для закрепления знания рода следует дать достаточное количество упражнений, которые можно свести к следующим типам: выписывание из текста сначала существительных мужского рода, потом среднего, затем женского; выписывание прилагательных и существительных (парами) и определение их рода; согласование местоимений и прилагательных с существительными в форме именительного падежа.

Значение категории числа может быть пояснено следующим образом. Учитель показывает один предмет и пишет на доске его название, затем берет несколько таких предметов, называет их, записывает в форме множественного числа. Это один прием. Но форма числа может быть показана на сравнениях с родным языком.

Единственное число.	Множественное число.
Стол — stool	столы — stoolnuud
плуг — plyyg	плуги — plyygyyd
конь — mori	кони — morid
окно — conko	окна — conkonuud
поле — tala	поля — talanuud
трубка — ganza	трубки — ganzanuud
комната — tasalga	комнаты — tasalganuud
змея — mogoi	змеи — mogoinuud

Сперва следует разобрать слова с наиболее употребительными окончаниями, так сказать, типичными. Такие формы, как „учителя", „сторожа", „яблоки", хотя и характерные для русского языка, и реже употребляемые, сообщаются детям позднее. В результате разбора делается вывод, что слова мужского рода множественного числа имеют окончание **ы, и**, среднего

а, я, женского ы, и. Множественное число прилагательных усваивается учащимися легко, так как оно для всех имеет одинаковые окончания—ые, ие.

После вывода надо дать достаточное количество упражнений на закрепление навыка согласования в числе. Эти задачи могут носить характер списывания с изменением форм, например, слова единственного числа списываются в форме множественного или наоборот, либо в форме выписывания из текста сначала слов единственного числа, потом множественного. И эта грамматическая категория должна быть прочно усвоена детьми как теоретически, так и практически.

В русском языке есть много слов, имеющих форму только единственного числа (молоко, сахар, пролетариат, доброта, мясо, золото, молодежь и т. п.); формы множественного числа они не имеют. Такие слова учащиеся должны усваивать только практически в предложениях. Для запоминания полезно выписывать их на стенные таблицы. Надо обратить особенное внимание на правильное употребление слов, имеющих форму только един. числа, но с значением множественности (молодежь, пролетариат и т. п.) Учащиеся-бурягы часто эти слова употребляют в форме множественного числа (пролетариаты, молодежи и пр.). Точно так же усваиваются слова, имеющие только форму множественного числа (ворота, ножницы, сани щицы и проч.). Таких слов в русском языке немного, и усвоить не представит большого труда.

Усвоение некоторых форм глагола, главным образом, 3 лица единственного и множественного числа и прошедшего времени, как наиболее употребительных в речи, в этот период идет по вопросам. Что делает ученик? Уч ник пишет. Что делают ученики? Ученики пишут. Наряду с этим можно давать выписывать глаголы из текста (задача 56, 58 по учебнику) или списывать предложения с изменением форм (зад. 59, 60).

Так же усваивается и прошедшее время (наиболее частое в языке), которое по значению более конкретно и понятно бурятскому ребенку, но затрудняет по форме (согласование в роде). Однако самый вопрос, требующий прошедшего времени, уже подсказывает форму в ответе. Что делал ученик? Ученик читал (л л). Что делала ученица? Ученица рисовала (ла ла). Следовательно, главное внимание здесь должно быть обращено на согласование. Упражнения на закрепление этого знания и

навыка могут быть или ввиде вписывания глаголов сначала, скажем, мужского рода, потом женского, затем среднего, или ввиде списывания предложений с изменением формы числа (задачи 67, 68), или в форме ответов на вопросы (зад. 69).

Главнейшие окончания существительных тоже усваиваются по вопросам. В этот период надо добиться, чтобы ученики уверенно отвечали на следующие вопросы; г д е? (окончание е), ч е м? (ом, ой), к о м у? (у, е,) о т к у д а? (а, ы), к о г о? (а, у), к у д а? (о, у). Для закрепления этих правил могут быть предложены следующие упражнения: списывание и подчеркивание существительных, отвечающих на определенный вопрос (зад. 71, 75, 77 и др.); дописывание предложений словами из отдели „для справок", данными в перемежку (зад. 72, 73, 76 и др.); ответы на вопросы, требующие определенного падежа (зад. 74, 82). В третьем классе с такими задачами ученики вполне справятся. Ценность этих грамматических упражнений заключается в том, что они приучают р бенка сознательно строить предложение, уверенно употреблять нужное окончание.

Попутно с главными падежными окончаниями необходимо усвоить и некоторые предлоги (*в, на, над, под, из у*). Значение их с падежом может быть показано наглядно, например, „Лампа висит над столом" (действие над предметом может быть показано учителем); помогает и рисунок, показывающий то или иное значение падежа.

Падежные окончания, усвоенные на уроке, следует заносить на особую грамматическую таблицу, которая в конечном счете примет следующий вид:

Вопросы	Единственное число			Множественное число.
	Мужской род	Средний род	Женский род	
где?	е	е	е	ах, ях,
чем?	ом, ем,	ом, ем,	ой, ей	ами, ями
кому? чему?	у	у.	е	ам, ям.
кого? чего?	а	а	ы, и	
откуда?				

В этот период могут быть усвоены и некоторые грамматические термины, знакомые детям из занятий по родному языку, это термины: предложение, слово, звук, буква, число, а также новые род, окончание. Совершенно не следует требовать от детей формулировки того или иного термина; достаточно ограничиться простым пониманием его.

Систематический элементарный курс надлежит начинать с половины третьего года обучения. Первой темой этого курса является предложение. В младших классах и на занятиях по родному языку ученики уже ознакомились с тем, что такое предложение; на данном этапе обучения эти знания надо углубить и закрепить. Работа может быть начата с анализа повествовательных, вопросительных и восклицательных предложений, написанных на доске ввиде отдельных примеров: Ученик идет в школу. Скоро ли кончится урок?, Ах, какой хороший день! и т. п. Прежде всего учитель выясняет, что каждое предложение выражает отдельную законченную мысль. Это главный признак предложения. Дальше обращается внимание на интонацию, наблюдения над которой ученики ведут с голоса учителя, громко, отчетливо и выразительно читающего эти примеры. Учитель указывает, что некоторые предложения мы говорим спокойно, голос в конце понижается. Такие предложения имеют особое название повествовательные. (tyykelsen medyy!e'). Дальше выясняется, что некоторые предложения выражают не простые сообщения, а вопрос: этими предложениями мы спрашиваем. Они называются вопросительными (asuusan medyyle!). Следует обратить внимание на те слова, которые придают всему предложению вопросительный характер: кто, что, куда, где, чей, какой, сколько, ли и др. Но учитель также должен сообщать и о тех вопросительных предложениях, которые не имеют вопросительных слов: чистишь зубы? Урок кончился? Решил задачу? Таким же образом идет уяснение восклицательных предложений (a)ang·lsan medyyle!), при чем обращается внимание также на особые восклицательные слова: да, пусть, ах, что за, ну и пр. Ученики лучше поймут роль и значение восклицательных и вопросительных предложений на примерах сравнения с родным языком, в котором такие предложения также имеются.

При проработке этой темы ученики должны твердо усвоить правила постановки точки, вопросительного и восклицательно-

го знаков. Если дети слабовато владеют русским языком, полезно написать задачу на доске без знаков препинания ввиде отдельных примеров, а ученики при списывании должны определить тип предложения и поставить нужный знак. Задача такого типа, состоящая из отдельных понятных детям предложений, но не объединенных по смыслу, является наиболее легкой для учеников-бурят. После этого можно перейти к разбору связного рассказика, состоящего из вопросительных, повествовательных и восклицательных предложений (см. задача I) *.

Следующая стадия работы уяснение связи слов в предложениях. Эта связь вскрывается при помощи вопросов, и для ученика бурята эта тема будет трудноватой. Поэтому в учебнике над каждым словом предложения поставлены вопросы. Ученики должны усвоить общее понятие о связи слов в предложении, понимать, на какой вопрос отвечает слово в предложении легкого типа. В заключение обращается внимание на окончания единственного и множественного числа некоторых слов в предложении (зад. 5), и ученика практикуются в составлении фраз из слов, данных вне грамматической связи (зад. 6).

При хорошей подготовке учеников по русскому языку учитель объясняет им, какое слово с каким связано, и показывает это ввиде дуг.

Пионеры учатся в школе.
Наступила холодная зима.
Пионерский отряд охранял урожай.
и т. п.

Черчение схем связи, как это обычно практикуется в русских школах, для бурятских детей пока будет непосильно и непонятно.

Дальнейшее наше изложение посвятим частям речи в том порядке, как они расположены в программе и стабильном учебнике. Начнем с глагола, который в русском языке проще бурятского: знание же главнейших форм глагола поможет ученику правильно строить предложение, так как во время вводного курса он познакомился с существительными и прилагательными в начальной форме (в им. п.). Сравнительная простота глагола современного русского языка приводит к тому, что

*) Кудрявцев—Русский язык. Учебник для бурятской начальной школы, часть III, вып. I.

ученики-буряты довольно легко овладевают личными окончаниями, а затем и другими формами глагола.

Изучение глагола лучше всего начинать с форм настоящего времени в сопоставлении с бурятским языком.

Охотник стреляет —Anguuçan buudana
Аэроплан летит—Airoplaan niisne
Вода нагревается. Usa kalaza baina.

Учитель прежде всего обращает внимание на то, что такие слова обозначают что делает предмет или что с ним делается. Называются они глаголами (yile yge). Вывод этот надо закрепить либо путем выписывания глаголов из небольших стихотворений, либо подчеркивания при списывании, либо путем включения в предложение их из отдела „для справок" (см. задачи 56, 57, 58).

Следующим этапом работы над глаголом будет изучение спряжения. Опять-таки примеры для группового классного разбора могут быть сопоставлены с аналогичными формами бурятского языка.

Единственное число.

Я читаю газету—Bi gazeed unşanab.
Ты читаешь книгу—Çi nom unşanaç.
Он читает письмо—Tere biçeg unşaza baina.

Множественное число.

Мы читаем газету—Bide gazeed unşanabdi.
Вы читаете книгу—Taanar nom unşanat.
Они читают письмо—Tede biçeg unşaza baina.

Профессор Лукьяненко считает, что смысл той или иной грамматической категории лучше всего уясняется на сравнениях с родным языком. Мои личные наблюдения и эксперименты подтверждают правильность этого положения. Ученики-буряты, изучившие глагол родного языка, легко усваивают русский глагол на сопоставлениях с глаголами бурятского языка.

Уясненные таким образом личные окончания должны быть закреплены ввиде стенной классной таблицы.

Окончания глаголов.

Число	Лицо	Окончания глагола		Примеры
Единственное	1. я	у, ю	у, ю	слушаю, стою.
	2. ты	ешь	ишь	слушаешь, стоишь.
	3. он	ет	ит	слушает, стоит.

Число	Лицо	Окончания глагола		Примеры
Множественное	1. Мы	ем	им	слушаем, стоим.
	2. Вы	ете	ите	слушаете, стоите.
	3. Они	ут, ют	ат, ят	слушают, стоят.

Закрепление навыка пользования глагольными формами производится при помощи различных грамматических задач: написанное в первом лице списывается сначала во втором лице, потом в третьем (задача 61); даются задачи на дописывание окончаний: предложения с глаголами 3 лица единственного числа списываются в форме множественного числа и наоборот (задачи 64, 65). Особенно надо обратить внимание на правильное употребление третьего лица единственного и множественного числа, т. е. на согласование глагола с существительным (подлежащего с сказуемым): в нашей речи форма третьего лица единственного и множественного числа встречается чаще других форм настоящего времени, поэтому ее надо усвоить твердо.

Труднее дается учащимся усвоение глаголов возвратной формы (с частицей *ся, сь:* умываюсь, возвращается). Эта частица в русском языке обозначает чаще всего перенесение действия на действующий предмет (моюсь — мою себя, стригусь стригу себя и т. п.) Но на ряду с этим имеются и другие значения *ся:* взаимное (борются, дерутся) и страдательное (земля освещается, дом строится). В бурятском языке таких значений возвратности нет, и возвратные глаголы, особенно последних двух групп, трудно переводить на родной язык учащихся. Однако, некоторые соответствия найдем и здесь:

Собаки дерутся—Nokoinaed kereldeze baina.

Изба строится—Ger barigdaza baina.

Таким образом значение *ся* объясняется описательным путем, показом учителя, при помощи картинки (мать умывает сына—мать умывается) и переводом.

Некоторые глаголы бывают только одной возвратной формы (боюсь, смеюсь, здороваюсь и т. д.), а также одной невозвратной (умираю, плыву, кричу и т. д.). Усваиваются они практически. Вообще надо сказать, что в этом классе дети должны научиться только различать то значение, которое вносит в глагол частичка *ся, сь:* правильное же употребление ее в речи дается на основе длительных практических упражнений. Следова-

тельно, усвоение возвратных глаголов идет на протяжении всего школьного курса, вкрапливаясь в другие уроки.

Прошедшее время глагола в нашей речи встречается чаще всех других форм. По значению оно понятнее для бурятского ребенка, но представляет затруднение со стороны формы (согласование в роде и числе). Это время удобно узучать путем сопоставления с знакомой формой настоящего времени.

Ученик делает доклад.—Ученик делал доклад. Женщина несет ведро.—Женщина несла ведро.

Сопоставление с родным языком учащихся помогает отчетливее уяснить значение временных форм:

Пионер говорил —Pioneer kөbyyn kelebe.
Пионерка говорила —Pioneer bacagan kelebe.
Мясо варилось—Maka çanagdaba.

Надо обратить внимание учащихся, что при существительных мужского рода глагол прошедшего времени принимает окончание *л**), среднего рода *ло*, женского *ла*. Множественное число родовых различий не имеет и во всех родах оканчивается на *ли*. Закрепление навыка употребления прошедшего времени может проводиться ввиде выполнения различных грамматических задач: 1) выписывание из текста форм прошедшего времени и определение их рода; 2) списывание в форме прошедшего предложений, имеющих глаголы настоящего времени; 3) написанное в форме множественного числа списывать в единственном числе (см. задачи 74, 75, 76). Надо добиться, чтобы ученики знали, когда надо употреблять ту или иную форму прошедшего времени.

Дальше идет усвоение будущего сложного времени. Эта форма дается учащимся-бурятам в общем легко. Усвоение ее идет, с одной стороны, на сравнении прошедшего времени с будущим сложным (ученик писал ученик будет писать; бригада работала бригада будет работать и т. п.), с другой стороны, на сопоставлении с глаголами будущего времени в родном языке:

Охотник будет стрелять Anguuçan buudaka bolno.
Он будет думать—Tere sanaka bolno.

На примерах сопоставления будущего времени с прошедшим ученики должны уяснить смысловое значение данной грамматической формы и научиться образовывать будущее сложное

---

*) Удобнее термин „окончание" для *л, ло, ла*.

от прошедшего. Это дается легко, так как достаточно отбросить *л, ло, ла,* заменив их *ть*, получится неопределенная форма, к которой присоединяется связка *буду:* Учитель читал книгу -Учитель будет читать книгу. Колхоз готовился к севу — Колхоз будет готовиться к севу.

Значительно труднее дается будущее простое время, которое более употребительно в современном русском языке. Трудность заключается в том, что будущее простое образуется главным образом при помощи приставок, явления, которое чуждо бурятскому языку. В хорошо подготовленной группе можно пояснить стилистическую разницу будущего простого и будущего сложного: первое выражает мысль в более отчетливой и категорической форме. В бурятском языке, как было уже сказано, приставок нет, но перевод русского приставочного глагола возможен:

Пионеры нарисуют — Pioneernuud zuraka.

Он подумает—Tere sanaa.

Правда, этот перевод является не совсем точным по значению, поэтому учитель должен пояснить, что в бурятском языке приблизительно соответствует такая-то форма. Некоторые элементарные наблюдения над смысловым значением приставок можно провести и без помощи перевода на родной язык.

Главное значение приставок следующее: *вы* (выхожу)—движение из какого-либо места, откуда-либо; *в* (вхожу)—движение внутрь; *до* (дописал) до конца; *от* (отпиливаю)—отделение от места; *рас* (расколол) разъединение на разные части; *по* (покачиваюсь) повторное действие или начало его (поехал); *под* (подъезжаю) приближение к чему-нибудь или действие, направленное к нижней части предмета (подрубил); *про* (прохожу) движение сквозь или действие до конца (прочитал); *при* (приехал) присоединение, приближение; *пере* (переехал) движение с одного места на другое, или деление на части (перепилил); *о, об, обо* (окружили) действие вокруг предмета; *на* (накленл) действие, направленное на предмет.

Вышеуказанное, конечно, не исчерпывает всего многообразия смысловых оттенков, какие имеются в русском приставочном глаголе, но учитель должен знать главнейшее смысловое значение приставок и передать эти знания учащимся приемами натурального метода и перевода. Учитель пишет, например, предложения, сказуемые которых имеют

приставку *вы* („выхожу из комнаты". „вынимаю из кармана" и пр.) и наглядно показывает это действие, дополняя его словесным разъяснением. Смысл приставки может быть раскрыт и при помощи картинки (см. учебник, стр. 84). Такими приемами можно раскрыть значение многих приставок глагола.

Значение приставок бурятским детям дается с большим трудом, как явление новое для них и не имеющее соответствия в родном языке, но преодолевать эту трудность надо, так как в русском языке глаголы с приставками играют большую роль и часто употребляются в речи. Ввиду трудности изучение приставок в программе и учебнике отнесено на 4-й год обучения. Совершенно ясно, что за один-два урока дети не усвоят всех значений и не научатся правильно употреблять приставочные глаголы. Задача этих уроков уяснить главнейшие значения приставок, чтобы потом практически, постепенно овладевать на протяжении всего школьного курса данной грамматической формой.

В связи с изучением глагола дети столкнутся с явлением чередования звуков (и букв) в основе глагола: я пеку — ты печешь, я бегу — ты бежишь, я хожу — ты ходишь, я ношу — ты носишь и т. д. Останавливаться на этом подробно не придется, надо только попроще разъяснить это явление и посоветовать запоминать это чередование согласных практически.

Повелительная форма усваивается без особого труда на примерах сопоставления с 2 лицом изъявительного наклонения (Ты читаешь вслух — Читай вслух. Вы готовите уроки — Готовьте уроки.) или с родным языком: сиди — suu, реж — otol, везите — çiregtii. В бурятском языке повелительное наклонение есть, и оно является в нем основой глагола. При проработке этой темы надо обратить внимание на окончания русских глаголов повелительной формы: в единственном числе они оканчиваются на *й, и, ь*, а во множественном к этому прибавляется еще частичка *те*.

Закрепление навыков и знаний может быть проведено в форме списывания с подчеркиванием глаголов повелительного наклонения и в виде образования их от других форм (задача 85).

Неопределенная форма глагола (инфинитив), особенно невозвратная, легко усваивается детьми на примерах сравнения с родным языком, который аналогичные формы имеет:

*) В письме.

Пора идти домой Gertee oçoko cag bolbo.

Нужно заниматься физкультурой—Fizkyltyyre kiike keregte

Необходимо указать, что в русском языке глаголы неопределенной формы имеют окончание *ть, чь, ти*, а в бурятском языке *–ka, ko, ko, ke*: читать— unşaka, пасти —aduulka, беречься —gamnaka.

Упражнения на эту тему можно дать ввиде выписывания предложений с инфинитивами или включения в них глаголов неопределенной формы из отдела „для справок" (зад. 88, 89). Правописание глаголов неопределенной формы на *ться, чься*, как наиболее трудную тему, следует проработать в 4 классе.

Большую трудность для учеников национальной школы представляет усвоение вида глагола. В русском языке одни глаголы обозначают законченное действие, совершившееся (решил задачу, махнул флагом, рассказал об экскурсии, срубил дерево и т. д.), другие незаконченное, несовершившееся (решал задачу, махал флагом, рассказывал об экскурсии, рубил дерево и пр.) Без знания вида бурятский ребенок постоянно будет допускать в устной и письменной русской речи стилистические ошибки. С видом глагола надо знакомить в 4 классе путем сравнения совершенного с несовершенным (решал—решил, выбирали—выбрали) и усваивать его постепенно, практически на протяжении всего школьного курса. В заключение работы по разделу учитель вывешивает таблицу окончаний глагола:

Окончания глаголов.

Личные окончания		Прошедшее время	Повелительная форма	Неопределенная форма
1. я у, ю 2. ты ешь 3. он ет	у, ю ишь ит	муж. л средн. ло жен. ла	ь, и, й,	ть, чь, ти ться, чься, тись
1. мы ем 2. вы ете 3. они ут, ют	им ите ат ят	мн. ч. ли	те	

Имена существительные. Система склонения бурятского языка сильно отличается от системы склонения в русском языке. Склонение в бурятском языке проще: в нем нет такого обилия окончаний, как в русском. Так, например, родительный падеж бурятского языка имеет суффиксы iin, gun, и, uii, ii: ula-

siin, modonii, dalain, buugiin и т. п. В русском же языке родительный падеж имеет несколько окончаний ударных и безударных: а, я, у, ю, ы, и; множественное число: ов, ев, ей, ий; много слов с основой на согласную (стола, коня, сахару, чаю, воды, земли; голов, сараев, полей, линий, окон, комнат, кухонь и т.д.). Чтобы правильно поставить окончание, бурятский ребенок должен знать род слова.

Обилие окончаний, служащих для выражения тех или иных синтаксических отношений, сильно затрудняет школьника-бурята. Одни и те же понятия, отношения предметов часто на русском языке выражаются одним падежом, а на бурятском совершенно другим. Так, например, словосочетание „два стола", „много книг" в бурятском языке будет передано „kojor stool", „o'on nom", т. е. именительным падежом; такое выражение, как „зашел в дом" (вин. падеж) на бурятский язык переводится дательным падежом: „gerte orobo" и т. д. Случаев несовпадения будет приблизительно 60—70%. Ясно, что грамматический строй родного языка будет так или иначе оказывать влияние на построение русской речи школьника-бурята. Этим и объясняются ошибки в роде, неправильное употребление падежей, пропуск предлогов и т. п.

Усвоение падежных значений, форм, их употребление в устной и письменной речи является наиболее трудным разделом для учащихся.

Бурятский ученик легче усваивает формы глагола, склонение прилагательных, числительных, местоимений, но это не значит, что склонение существительных мы должны отодвинуть к концу школьного обучения. Имя существительное является одной из главнейших частей речи, и формами его учащиеся должны овладеть, несмотря на трудности. Все это требует строгой методической последовательности в изложении этой темы.

Имена существительные можно изучать различными способами: или по образцу типных слов запоминать склонение, или изучать по родам, или по типам, например, 1-е склонение на а, я, (вола, земля), 2-е склонение на согл., й, ь, о е, (стол, сарай, конь, окно, поле), 3-е склонение -женский род на ь (тетрадь); во-вторых, можно изучать падежные значения и формы по родам в контексте, т. е. слово, скажем, овца, включенное в предложения различной конструкции, может принять в одних случаях родительный падеж, в других дательный и т. д.

и, наконец, возможно изучение существительных по падежам в порядке нарастающей трудности.

Изучение падежных значений и форм на отдельных словах нецелесообразно, так как подобная работа никакой пользы ребенку не даст. Он легко поймет, что все слова женского рода на а, (комната) склоняются по одному образцу: комната, комнаты, комнате, комнату, комнатой, о комнате; школа, школы, школе, и т. д., но это знание ему почти ничего не даст: ребенок не будет знать, в каких случаях ему надо употребить тот или иной падеж. Склонение отдельных слов следует практиковать тогда, когда раздел этот будет пройден, иначе говоря, эта работа будет завершающей по данной теме.

Профессор Миртов*) рекомендует изучать существительные по типам склонений. Проф. Лукьяненко предлагает изучать существительные среднего рода, затем женского и, наконец, мужского. Данилов, Павлович и др. составители учебника „Русский язык для нерусских" изучение существительных проводят по падежам: именительный, родительный, дательный, винительный, предложный, творительный. При чем на ряду с существительными единственного и множественного числа изучаются и прилагательные.

Ни одна из этих систем изучения удовлетворить нас полностью не может. Прежде всего, различные исключения (дитя, путь и т. д.) и редко употребляемые окончания должны быть отброшены: такими деталями загромождать память учащихся не следует. Изучение по родам или по типам склонения чрезвычайно трудно для учеников-бурят, так как они сразу сталкиваются с обилием форм и значений, выражаемых разными падежами. Говорить о типах склонения можно только ввиде итога, т. е. после проработки этой темы. Нельзя согласиться и с тем порядком изучения, который имеется в книжке вышеупомянутых авторов. Начинать с родительного падежа, очень трудного в смысле разнообразия окончаний, нельзя: это будет методически неправильным, так как может создать у учащихся впечатление непреодолимой трудности. Изучать падежные значения и фомы существительных и прилагательных вместе можно только с учениками, обладающими незаурядной памятью.

---

*) „Русский язык в нацшколах СССР", 1926 г. стр. 32

Мы считаем, что изучать значения и формы существительных в нац. школе надо только в предложениях, чтобы научить детей не только осознавать падеж в готовом тексте, но и уметь правильно его употребить в речи. Изучение падежей должно итти в порядке нарастающей трудности: сначала изучается именительный, за ним предложный, затем творительный, дальше дательный, потом родительный и, наконец, винительный. Одновременно с изучением падежей должно итти и изучение предлогов, так как предлог с окончанием представляет нечто целое в синтаксическом отношении.

Приемы подачи материала, виды грамматических задач, упражнений и т. п. будут отличаться от методов и приемов изучения грамматики русского языка в русской школе. Поэтому мы остановимся на особенностях отдельных падежей в сравнении с бурятским языком и на приемах их усвоения. Причем заранее условимся, что сопоставление падежных значений с бурятским языком (сходство и различие) дается здесь для учителя, а не для учеников.

Прежде всего, дети должны уяснить, что существительные, включаясь в предложения, изменяют свои окончания по падежам. Это легче всего пояснить на сравнениях с родным языком, так как дети к этому времени должны уже пройти имена в бурятском языке.

Вот стоит сеялка.	Ene seejelke baina.
Это колесо сеялки.	Ene, seejelkiin cakarig.
Я подошел к сеялке.	Bi seejelkiin kazuuda oçobo
Мы изучаем сеялку.	Bide seejelke yzene.
Колхоз сеет сеялкой.	Kolkooz seejelkeer tarina.
Мы читаем о сеялке.	Bide seejelke tukai unşababdi.

На этих примерах ученикам разъясняется, что в русском языке также есть падежи (zokldol), что это изменение называется склонением (zokil). Названия падежей (именительный, родительный, дательный и т. д.) являются неудачными переводами с греко-латинских образцов и детям ничего не говорят о том значении, которое выражает данная форма: они в значительной степени являются условными названиями, терминами.

Большое значение имеют вопросы при изучении падежей (кто? что? кого? чего? кому? и т. д.). Ими надо пользоваться как вспомогательным средством для распознавания падежа и

его значения. Задача № 93 и имеет ввиду такие упражнения на подстановку вопросов. Это упражнение может быть проработано в форме классной коллективной беседы. После такого предварительного ознакомления учитель переходит к анализу главных значений и форм отдельных падежей.

Именительный падеж*). В русском языке этот падеж отвечает на вопросы кто? что? Вопрос кто? ставится к названиям живых предметов (одушевленных), что? к названиям неживых. Это различие проводится отчетливо: и только в отношении существительных собирательного характера (отряд, собрание) эта отчетливость между кто и что сглаживается. В бурятском языке именительный падеж существительных является основой и отвечает на вопросы ken? jun?. Вопрос ken? (кто?) ставится к собственным именам человека (Доржи, Батор, Дулма) и личным местоимениям: bi, çi, tere. К нарицательным именам людей (колхозник, пастух, старуха и пр.) ставится тот и другой вопрос в зависимости от характера предложения. Обычно употребляется вопрос jun? (что?), а в конкретных случаях ken?. Ко всем остальным названиям животных (собака, лошадь, корова и проч.) и предметов ставится вопрос jun?. Это различие приводит к тому, что первое время ученики живые предметы обозначают вопросом что?.

С формой именительного падежа ученики уже познакомились на вводном курсе. Теперь только надо повторить и закрепить это ввиде классного разбора.

Следующим идет предложный падеж. Соответствующего падежа в бурятском языке нет. Русский предложный падеж переводится на бурятский либо дательным, либо именительным, либо винительным и в редких случаях родительным. Но этот падеж легко усваивается потому, что употребляется только после предлогов в, на (в значении где?), о, об, обо, при; со стороны форм тоже не труден: слова мужского рода оканчиваются на е, у, ю, и, среднего е, и, женского е, и, а во множ. числе для всех родов одно окончание ах, ях. И вопросы падежа достаточно ясные и конкретные: о ком? о чем? где?.

Объяснение значения и формы падежа может быть проведено следующим образом. После краткой вступительной беседы,

*) Вопрос о падежных значениях русского и бурятского языков (сходство и различие) разработан подробно Болодоном и Кудрявцевым В. Д.

имеющей ввиду увязку материала с предыдущими занятиями и вступление к новой теме, учитель в форме классной беседы приступает к анализу предложений, имеющих в своем составе существительное предложного падежа. Примеры для разбора могут быть записаны на классной доске или разобраны по книге (стр. 38). Вывод описательного характера делает сам учитель, пользуясь помощью родного языка, а закрепление этого вывода дается в учебнике ввиде таблицы окончаний.

Предлоги	Единственное число			Множествен. число
	Мужской	Средний	Женский	
в, на, о, об, обо, при.	*е, у*	*е, и*	*е, и*	*ах, ях*

Одновременно учитель должен пояснить и значение предлогов: предлог *в* обозначает место действия предмета, находящегося в чем-то, внутри (в столе, в сумке и пр.), *на* место действия на чем-то, на поверхности предмета (на столе, на голове). Значение это легко можно пояснить показом, картинкой и т. п. Предлоги *о (об, обо)* и *при* труднее пояснить: предлог *о* обозначает мысль или разговор о ком-то, о чем-то (думает о сестре, говорит об уроке); *при* обозначает время (при царе) или нахождение при каком-то предмете (огород при школе). Значение предлогов *о, при* можно вскрыть еще при помощи перевода.

Мы беседовали *о* займе. Bide urislamza **tukai** jarildaba.

При школе есть огород.-- Surguuliin dergede **ogoroed** bii.

В предложениях эти предлоги переводятся отдельными словами, близкими по значению.

Ученика-бурята надо научить понимать предложный падеж по форме и значению и уметь его правильно употреблять в речи. Последнее-то и требует специальных упражнений. Задачи могут быть даны на дописывание предложений словами из отдела для справок (задача 95); на списывание фраз, требующих предложного падежа (зад. 40) и ввиде ответов на вопросы (зад. 97).

Следующий **творительный падеж**, В русском языке он обозначает в широком смысле орудие, при помощи которого что-нибудь делается, занятие, состояние (рубит топором, служит сторожом, заведует школой, страдает ревматизмом).

С предлогами *над, под, за, перед* творительный падеж обозначает положение, занимаемое каким-нибудь предметом относительно другого предмета (лампа висит *над* столом. Сижу *за* партой и пр.); с предлогом *с* обозначает совместность действия (иду с товарищем). В бурятском языке творительному падежу соответствует орудный, который также обозначает действие, совершаемое при помощи какого-нибудь предмета (орудия), но значение орудного падежа в бурятском языке более широкое, чем в русском; орудный падеж сочетается с глаголами и имеет суффиксы: aar, eer, oor, өөr; gaar, geer, goor, geөr.

Писал карандашом.—Karandaagaar biçebe.

Пахал плугом.—Anzasaar kakalba.

На ряду с незначительным сходством по значению имеются и большие расхождения, которые надо всегда иметь ввиду учителю при преподавании русского языка. Творительный падеж с временным значением, а также с предлогами *над, под* (действие над предметом, под предметом) переводится на бурятский язык именительным.

Аэроплан летел над городом. - Koto deegyyr airoplaan niisbe.

Тетрадь лежит под газетой. Gazeed dotor debter baina.

Русский творительный в роли сказуемого и сравнения чаще всего передается в бурятском языке именительным.

Конь летит стрелой. Mori somo mete gyize jabana.

Отец был учителем. Ecege surgagça baisan.

Творительный падеж с предлогами *за, перед*, обозначающий место действия за предметом, время, передается бурятским родительным.

Охотник стоял за деревом.— Anguuçan modonii caana baiba.

Перед едой мой руки.- Ideelkiin urda garaa ugaa.

Творительный падеж с предлогом *за*, обозначающий цель или действие около предмета, передается дательным падежом.

Поехал в город за товарами. Baraanda koto oçobo.

Сидит за столом.—Stooldo suuna

Творительный падеж, управляемый глаголами: заведывал, управлял и т. п. в бурятском языке обозначается винительным.

Брат заведывал школой.—Aka surguulliigi daaba.

Управлял государством.—Ulasiigi zakirça baiba.

Творительному падежу с предлогом *с* в бурятском языке соответствует совместный падеж.

Шелʼ с собакой.—Nokoitoi jababa.

Разговаривал с товарищем. Nəkərtəi kəərəldəbə.

Таким образом этот падеж со стороны значения, несомненно, для детей представляет трудность, но зато со стороны формы он легок, так как в единственном числе слова мужского и среднего рода имеют одинаковые окончания *ом, ем*, женского рода *ой, ей*, во множественном числе для всех родов окончание *ами, ями*.

Объяснение творительного падежа может быть проведено в таком же порядке, как и предложного: разбор примеров, выводы описательного характера (делает их учитель), разбор таблицы окончаний и упражнения.

Значения предлогов могут быть показаны натурально или уяснены с помощью картинок, как это дано в учебнике (стр. 41). Предлог *над* обозначает место действия над чем-то, сверху над столом); *под* обозначает противоположное, т. е. действие под чем-то или вблизи (под столом, под Читой); *за* обозначает место действия за каким-то предметом, за чем-то (за столом, за деревом) или цель (зашел за книгой); *перед* действие впереди предмета, перед чем-то (перед классом, перед зеркалом); *с* обозначает совместное действие (с собакой, с лошадью) или цель (с просьбой). Все это может быть элементарно объяснено приемами прямого метода.

Упражнения на закрепление навыков употребления творительного падежа могут быть аналогичны предыдущим, т. е. дописывание предложений из отдела для справок (зад. 98), списывание с изменением падежных форм (вместо стоящего в скобках именительного падежа ставить творительный), ответы на вопросы, при чем в ответах употребляется форма творительного падежа (зад. 100).

– Дательный падеж. Дательный падеж редко употребляется в русском языке и для бурятских детей он не представляет особых трудностей со стороны формы и значения, хотя случаев расхождения с бурятским дательным больше, чем совпадения. Простота его объясняется тем, что слова мужского и среднего рода оканчиваются на *у,ю*, женского на *е,и*, а во множественном числе окончания всех родов *ам, ям*.

В русском языке дательный падеж отвечает на вопрос кому? чему? и обычно обозначает предмет, для которого что-нибудь делается, или направление к нему. В бурятском язы-

ке дательный падеж отвечает на вопросы kende?, juunda? kaana? и имеет следующие суффиксы: da, de, do, dө; ta, te, to, tө; nda, ndo, ndө.

Дательный русского языка, обозначающий лицо, для которого что-нибудь делается (обычно с глаголами: даю, помогаю, советую, дарю, отвечаю, завидую и т. д.) совпадает с дательным бурятского языка. Дательный падеж с предлогом *к* (в значении направления действия к предмету) переводится на бурятский дательным же.

Говорю товарищу—Nөkөrtө kөlөnөb.

Шел к школе—Surguullda dөtөlbө.

Дательный падеж с предлогом *по* в значении временном многократном передается на бурятский дательным же.

По праздникам не работал Sain өdөrnyydtө kөdөlmөrilbөgyi.

Впрочем, в других случаях, очень близких по значению к вышеуказанному, дательный русский может быть передан орудным падежом.

Считал по минутам—Minuutaar toolbo.

Дательный падеж, обозначающий движение по поверхности (шел по улице) или распределительное (читал по частям) переводится творительным падежом.

Ехал по улице—Gudazmaar jababa.

Читал по частям—Bөlөg bөlөgөөr unşaba.

Дательный с предлогом *по*, обозначающий направление действия в одно место (бьет по наковальне), чаще всего передается винительным с притяжением к третьему лицу, а иногда именительным с словом „oruu"

Стучит по столу—Stool oruu tonşono.

Дательный падеж с предлогами *к*, *по*, обозначающий временное значение (не многократное), передается на бурятский именительным, но с частицей tөi, tөişө, которая обозначает время.

К вечеру пошел дождь Yndөşөlөn tөişө boroo orobo.

Дательный падеж с указательным местоимением „этому" и с глаголами: приказать, указать и т. п. в бурятском языке передается винительным.

Он приказал этому товарищу итти в сельсовет Ene nөkөrilgi somsoveed oçoko gөzө, zakirsan.

Дательный падеж с предлогом *по*, обозначающий причину действия (не был по болезни), переводится именительным

падежом с частицей **deeres**, которая ставится в исходном падеже, или же родительным с словом **erkeer**, которое ставится в форме творительного падежа.

Не вышел по болезни. **Өвеçөн deerees garbagyi (өвеçөnii erkeer.**

Дательный с предлогом *по*, обозначающий соответствие, выражается в бурятском языке в форме орудного падежа.

Работает по плану.—**Төsөbөөr kөdөlmөrilnө.**

Точно так же переводится дательный падеж после слов: **благодаря, согласно.**

Благодаря товарищу я остался жив. —**Bi nөkөrlin açaar amidii yldesen bainab.**

Указанные различия в значениях учителю постоянно надо иметь ввиду, как явление, которое до некоторой степени затрудняет понимание оттенков значения дательного падежа в русском языке. Порядок объяснения такой же, как и на предыдущих уроках. С дательным падежом усваивается значение предлогов *к* и *по*. Предлог *к* обозначает приближение или направление к чему-либо (подъезжаю к городу, иду к товарищу), предлог *по* обозначает движение по поверхности, по чему-нибудь (иду по улице, плыву по реке). Значение этих предлогов может быть раскрыто соответствующей картинкой или показом учителя.

Для закрепления навыков нужно дать упражнения на дописывание предложений словами из отдела „для справок" или списывание с подчеркиванием дательного падежа.

Проработав эти четыре падежа, учитель делает повторение, чтобы прочнее закрепить полученные знания. Для этой цели полезно проводить устные грамматические разборы текста, в котором существительные дательн., творительного и предложного падежей выделены разрядкой (см. зад. 103). Читая текст, ученики ставят вопросы к выделенным словам, определяют падеж по значению и форме.

После такой подготовительной работы можно перейти к разбору текста, в котором существительные эти не выделены курсивом или разрядкой.

Следующий падеж—р о д и т е л ь н ы й .

В русском языке он является самым сложным и часто употребительным. Родительный падеж ставится после предлогов (*у*, *от*, *до*, *без*, *для*, *из*, *из-за*, *из-под*, *с*; о к о л о , в о к р у г .

много и др.), существительных (машина колхоза, решение задачи и пр.), глаголов (хлебнул воды, не было денег и пр.). За последнее время этот падеж стал употребляться еще чаще, особенно в языке газет в связи с усилением отглагольных существительных. Чрезвычайно разностороннее значение родительного падежа: он обозначает нахождение действия вблизи предмета, удаление от него, отрицание, принадлежность, объект действия, причину, действие изнутри, время и пр. Почти такое же положение занимает родительный падеж в бурятском языке: он также часто употребляется в речи, особенно в книжном языке, обозначая не только предмет, но и принадлежность предмета и признак его: дом колхоза kolkooziin ger, колхозный дом kolkooziin ger; но родительный бурятского языка зато проще по форме.

Случаев сходства по значению немного. Родительный падеж, обозначающий принадлежность (шкура волка, здание школы), а также определение (период социализма), субъекта действия (игра детей) в бурятском языке тоже выражается формой родительного.

Комиссариат просвещения. Gegeereliin komsariaad.

Любовь матери.—Ekiin enkerel.

Родительный объекта действия (рубка леса, заготовка хлеба), предпочтительнее переводить на бурятский винительным падежом.

Полное соответствие имеется в том случае, когда родительный падеж обозначает предмет, из которого выделяется часть или количество.

Угол комнаты—Tasalgiin bulan.

Ножка стола—Stoolin kel.

Родительному падежу с предлогами *у, около, возле, подле, близ, впереди, позади*, обозначающему соседство, близость, в бурятском языке тоже соответствует родительный падеж.

Сидел у окна—Conkiin kazuuda suuba.

Стоял около стола—Stoolin kazuuda baiba.

В русском языке предлог *у* может иметь и другое значение, близкое к значению принадлежности (например у сестры есть корова), оно может быть передано особым оборотом: „Egeçe ynieetei", т. е. „сестра имеет корову" или дательным падежом—Egeçede ynee bii.

Значительно больше находим различий. Родительному па-

дежу русского языка с предлогами *от* (значение удаления, отделения), *из* (действие извнутри), *с* (движение с поверхности или время и причину) в бурятском языке соответствует исходный падеж.

Отъехал от города—Kotcos garba.

Выходил из школы— Surguuliaas garba.

Сбросил с крыши— Geriin oroigoos kajaba.

Значение слова „с крыши" может быть выражено в бурятском языке и другим падежом именительным с частицей deerees, стоящей в исходном падеже.

Родительный после глаголов: боится, остерегается, стыдится и т. п. передается исходным падежом со значением „от" (причина действия).

Боится волка—Çonoos aiba.

(По-русски буквально „от волка боится").

После количественных числительных (два три, пять, сорок и т. п.) и слов, обозначающих меру, вес, количество, а также после наречий: много, мало в русском языке ставится родительный падеж, а в бурятском именительный.

Два стола—Kojor stool.

Много книг—Olon nom.

Родительный падеж с предлогом *из-за*, (в значении причины действия) и *из-под* (движение с нижней стороны) в бурятском языке передается именительным падежом, а значение самих предлогов выражается в форме исходного падежа.

Достань унты из-под кровати. Oron doroos gutal ab.

Из-за хомута поспорили. Komuud deerees arcaldaba.

Родительному падежу с предлогом *до* (в значении времени и приближения) в бурятском языке соответствует именительный падеж.

Дошел до реки—Gol kyrter oçobo.

Сидел до утра—Өglөө boltor suuba.

Родительный падеж с значением отрицания (с частицами *нет*, *не*, с предлогом *без*) передается в бурятском языке именительным и винительным.

Растение без воды погибает Urgamal usagyi bol ykene.

У меня нет карандаша Nadada karandaa ygei.

После глаголов: добился, желал, требовал, ожидал слушался и т. п. (при вопросах кого? чего?) родительному русскому в бурятском языке соответствует винительный падеж.

Ожидал поезда.—Poojezd kylieebe.

Русскому беспредложному родительному падежу после отглагольных существительных на а н и е, е н и е (решение задачи, выполнение плана и пр.) в бурятском языке соответствует винительный

Решение вопроса.—Asuudal şiidkelge.

Ведение урока.—Keçeel jabuulga.

Таким образом, родительный падеж является трудным по значению и форме. Эту трудность необходимо преодолеть определенными методическими этапами. Наблюдение над значением следует начать с примеров, в которых русский родительный соответствует бурятскому родительному падежу, затем переходить к различиям, но нетрудным. Вывод учителя закрепляется в виде таблицы окончании.

Значение предлогов кратко сводится к следующему: предлог *у* обозначает действие, происходящее возле, рядом (сижу у окна); *без* — обозначает предмет, без которого что-либо совершается (без лошади, без бумаги); *для* — цель или предмет, для которого что-либо делается (для продажи, для брата); *от* — предмет, от которого что-то отделяется (оторвал от шубы); *до* — действие до конца, до места назначения (до стены, доехал до города); *из* — движение откуда-либо, извнутри или материал, из которого сделан предмет (дым выходит из трубы, костюм з сукна); *с* — действие верхней части, предмет, с которого что-то снимается (с крыши, с головы); *из-за* — действие из-за предмета (из-за угла); *из под* — действие с нижней части предмета из-под земли).

Часть этих предлогов можно пояснить приемами прямого метода, показом картинки, действиями учителя и пр., но некорые потребуют еще и перевода (без, для, близ, кроме, среди).

Растение без воды умирает Urgamal bol usagyt baibal ykedeg.

Близ школы есть лес—Surguulida dətəkən oi bii.

Поскольку значение и форма родительного падежа представляют трудность для детей-бурят, то, следовательно, надо дать больше упражнений на эту тему и проводить их с методической последовательностью. Прежде всего, даются упражнения на употребление родительного падежа после предлогов *у*, *от*, *до*, *из*, *для* и т. п. Это можно дать в форме задачи на дописывание предложений (зад. 105), затем на родительный

принадлежности; Это жители (чего?) города—(зад. 106).

Дальше идут упражнения на родительный падеж после числительных (зад. 107) и слов: много, мало, сколько, несколько и, наконец, даются упражнения на все пройденные случаи употребления родительного падежа (зад. 108).

Последним идет винительный падеж. В русском языке он показывает предмет, на который переходит действие, выраженное глаголом, или направление действия в определенное место (иду в лес, сажусь на коня). Таким образом, винительный падеж вскрывается при помощи вопросов: кого? что? куда? Существительные женского рода единственного числа в винительном падеже имеют окончания *у*, *ю*, *ь**); мужской род существительных при обозначении неживых предметов („неодушевленных") сходен по форме с именительным падежом (иду в сомсовет, а в названиях живых предметов —с родительным (стрелял в волка).

Такое двоякое окончание имеют во множественном числе и слова женского рода. В бурятском языке винительный падеж по значению сходен с русским винительным, форма его выражается суффиксами: iigi, gi, а в некоторых случаях совпадает с формой именительного падежа.

Это двоякое окончание винительного падежа в русском языке представляет значительные затруднения для ученика-бурята. К тому же винительный падеж в русском языке употребляется довольно часто.

Сходным по значению с бурятским является винительный падеж, показывающий предмет, на который переходит действие (т. н. прямое дополнение).

Рубил дерево.—Modo otolbo.

Гнул дугу.—Dugaa mataba.

Винительный падеж с предлогами *в*, *на*, обозначающий время, цель, направление, в бурятском языке обычно выражается дательным иногда винительным.

Жил в эпоху капитализма.—Kapitalizmiin yjede baiba.

Уехал на каникулы.—Amaraltada oçobo.

Винительный падеж с предлогом *за* (в значении пространства, заместительства, причины) передается в бурятском языке родительным падежом.

Спрятался за дерево.—Modonii caana korgodbo.

* В письменном виде

Винительный падеж, обозначающий способ действия, переводится на бурятский язык орудным падежом.

Играет в мяч.—**Bombogeer naadba.**

Живет на пенсию.—**Peenseer suudag.**

Винительный падеж с предлогом *за*, обозначающий предмет, за который берутся, передается исходным падежом, а иногда винительным.

Я держусь за веревку.—Bi **muşkamalaas bariaad bainab.**

Особенности формы русского винительного падежа, несходство с винительным бурятского требуют также тщательной и последовательной проработки его. Наиболее приемлемой будет такая методическая последовательность проработки винительного падежа: после усвоения общего значения его, описательного вывода и таблицы окончаний, преподаватель на конкретных примерах объясняет значение предлогов (при чем мы знаем, что предлоги *в, на* употребляются еще и с предложным падежом, но с последним они обозначают место действия в значении где?); с винительным падежом *в* и *на* показывают направление (в значении *куда?*), и это легко объяснить при помощи иллюстрации, наглядных разъяснений педагога. Часто самого учителя затрудняет то, когда нужно употреблять предлог *на*, когда *в*: „иду на рабфак", но „иду в школу"; „поехал на фабрику," но „поехал в колхоз" и т. п. Надо заметить, что смысловая разница между *в* и *на* во многих случаях сгладилась, и правильность употребления *в* и *на* усваивается практически. В большинстве же случаев предлог *в* обозначает движение внутрь, а предлог *на* движение на поверхность предмета, за исключением вот тех случаев, о которых было сказано выше.

Предлоги *за* и *под* употребляются еще с творительным падежом, но в значении действия вблизи предмета; с винительным падежом *за* обозначает движение или направление за какой-нибудь предмет (сажусь *за* стол, выбросил *за* окно); предлог *под* с винит. падежом обозначает движение под низ предмета, под что-то (под стол, сел под дерево); предлог *через* обозначает движение поперек или через предмет (переплыл через реку, перелез через забор). Предлог *о, об* редко употребляется с винительным падежом и обозначает действие, которое достигло какого-то предмета (ударился об стену); *про* –означает дейст-

ние, касающееся предмета, про который идет речь (говорит: про войну); предлоги с и по также редко употребляются с винительным падежом, поэтому их учитель может пропустить. Предлоги *с* и *по* обычно обозначают размер, расстояние (прошел с версту, завяз по колено).

Значение предлогов *за*, *под*, *через* может быть пояснено приемами прямого метода, а предлогов *о* и *про* при помощи перевода.

Одон стукнулся о стену. Odon kana mergebə.

Мы читали про волка и лису. Bide çono, unegenii tuhai unşababdi.

Закрепление знания винительного падежа следует проводить в таком порядке: сначала найти в тексте существительные вин. п., отвечающие на вопрос ч т о? к у д а? („неодушевленные"), затем текст списать и подчеркнуть эти слова, поставив над ними вопросы. Следующее упражнение дается на дописывание предложений словами из отдела „для справок". После этого закрепляется умение употреблять винительный падеж слов, отвечающих на вопрос к о г о? („одушевленные").

Особо следует остановиться на различении винительного и предложного с предлогами *в* и *на*. Не только учащиеся-буряты начальной школы, но средней и даже высшей после *в* и *на* ставят иногда окончание предложного падежа в том случае, когда следует винительный и, наоборот, ставят винительный падеж там, где надо употребить предложный. Задачи 112 и 113 имеют ввиду создание навыка правильного употребления винительного и предложного после *в* и *на*.

При изучении этого раздела ученик и учитель испытывают затруднения при определении винительного падежа „неодушевленных" существительных, путая его с именительным, так как слова мужского и среднего рода, а также женского на *Б*, не различаются по форме.

Кузнец держит в руке м о л о т (молот—вин. падеж).

На наковальне лежит м о л о т (молот—именительный п.).

Мальчик опрокинул в е д р о (ведро—винительный п.).

Около качки стоило в е д р о (ведро—именительный п.).

Я купил т е т р а д ь (тетрадь—винительный падеж).

На парте лежит т е т р а д ь (тетрадь—именительный п.).

Узнавание этих падежей возможно путем подстановки слова женского рода на *а* или *я*. Возьмем предложение „О

режет хлеб"; чтобы узнать какого падежа слово „хлеб", мы ставим вместо него в это же предложение слово „булка" (жен. рода на *а*); в винительном падеже слова женского рода на *а*, *я* принимают окончание у, ю. Если вместо слова „хлеб" будет „булку", то это падеж винительный; в данном случае предложение принимает такой вид: „Он режет булку". Стало быть слово „хлеб" тоже винительного падежа. Покажем еще несколько примеров подстановки.

Мать поставила самовар.	винит. пад.
Мать поставила лампу.	
На столе стоит самовар.	именит. пад.
На столе стоит лампа.	
Я расколол полено.	винит. пад.
Я расколол доску.	
Вот лежит полено.	имен. пад.
Вот лежит доска.	
Мы сели на кровать.	вин. пад.
Мы сели на скамейку.	
В комнате стоит кровать.	именит. пад.
В комнате стоит скамейка.	

Можно узнавать эти падежи и по конструкции предложения: если в простом предложении одно существительное является подлежащим, то второе будет пояснительным словом, следовательно не именительным падежом (мать поставила самовар). Тут уже по смыслу можно догадаться, что слово „самовар" винительного падежа. С именительным падежом предлогов не бывает, поэтому слова, употребляемые после *в*, *на*, *про*, *за*, *под*, *через*, по форме сходные с именительным падежом, будут винительного падежа. Это легко различать и без подстановки.

Одинаково затруднят узнавание винительного падежа т. н. „одушевленных" существительных: форма винительного падежа таких слов сходна с формой родительного.

Охотник убил волка (волка—вин. падеж).

Он снял шкуру с волка (волка—родит. пад.)

И в таком случае для узнавания падежа рекомендуется прием подстановки слов женского рода на *а*, *я*.

Мальчик любит кота.	винит. падеж.
Мальчик любит кошку.	

Можно также различать эти падежи по конструкции предложения и по предлогам.

Однако надо оговориться, что такие тонкости от учащегося не следует требовать; важно лишь то, чтобы ребенок правильно употреблял винит. падеж в устной и письменной речи.

Эти приемы узнавания и сопоставление с падежами бурятского языка мы приводили для учителя, который должен знать строго грамматическую структуру обоих языков, особенно раздел имен существительных.

После такой проработки падежных форм и значений возможно дать склонение отдельных слов по родам (мужск., средн, женск.). При этом следует показать образцы склонения наиболее потребительных форм (см. задачи 114, 115, 116). Учащиеся по этим образцам должны уметь склонять существительные, пользуясь вопросами (кто? что? кого? чего? и т. д.), а также включением в фразу (есть, нет, к, вижу и т. д.). Необходимо иметь в виде таблицы склонений наиболее типичных групп, чтобы учащиеся во всех затруднительных случаях ими пользовались.

Падежные окончания существительных

Падежи	Вопросы	Предлоги	Единствен. число			Множеств. чис.		
			муж.	сред.	жен.	Муж.	Средн.	жен.
И.	кто? что?	—	согл. й, ь	о, е мя	а, я, ь	ы, и (а, я)	а, я (и)	ы, и
Р.	кого? чего? откуда?	у, от, до, с, из, из-за, из-под, без, для, близ, кроме, среди	а, я у, ю	а, я	ы, и,	ов, ев, ей согл.	ев, ей ий согл.	ей, ий согл.
Д.	кому? чему?	к, по	у, ю	у, ю	е, и	ам, ям	ам, ям	ам ям
В.	кого? что? куда?	в, на, о, за, про, через	согл. й, ь а, я	о, е, мя	у, ю, ь	ы, и. (а, я) ов, ев, ей	а, я	ы,и — согл. ей ий
Т.	кем? чем?	над, под, за перед, с	ом, ем	ом, ем	ой, ей ью	ами ями	ами, ями	ами ями
П.	о ком? о чем? где?	в, на, о, об, при	е, у ю	е,и	е, и	ах, ях	ах, ях	ах, ях

В результате такой проработки склонений существительных ученики будут быстро и хорошо разбирать существительные (определять число, род, падеж) в готовом тексте, что является чрезвычайно ценным, но это еще не гарантирует их от ошибок в своей устной и письменной речи. Эти два момента (знать и уметь правильно употреблять в речи) надо четко различать и помнить, что навыки в данном случае всегда отстают. Поэтому на основе полученных знаний должны проводиться практические упражнения и повторения пройденного. В качестве таких завершающих упражнений и даны в учебнике задачи 117, 118, 119, 120, 121 122, 123, 124. В этих задачах подобраны наиболее типичные предложения, требующие, чтобы данное слово стояло в определенном падеже. Стало быть, перед учеником стоит задача, на основе полученных знаний поставить слово в том падеже, какой требует данное предложение.

Имена прилагательные. Имена прилагательные в русском языке изменяются по падежам, родам и числам в зависимости от существительных. Это обстоятельство вызывает некоторое затруднение при практическом усвоении падежных окончаний прилагательных, так как в бурятском языке изменений прилагательных по родам нет, а также нет резкой разницы в форме между прилагательными и существительными: прилагательное, взятое отдельно, склоняется так же, как и существительное; с именами существительными прилагательные не склоняются.

Несмотря на то, что согласование прилагательных в роде, числе и падеже является трудным для бурятского ребенка, он все же эту трудность преодолевает быстрее, чем при изучении других частей речи. Объясняется это тем, что прилагательные (полные) в русском языке имеют сравнительно простые окончания. Хорошее усвоение склонений существительных обеспечивает успех усвоения имен прилагательных, так как перед учениками будет тогда только две трудности: согласование в роде и числе. Анализ речи учащихся-бурят показывает, что ошибок на согласование в падеже значительно меньше, чем на согласование в роде и числе.

Поскольку ученики уже знакомы с значениями отдельных падежей существительных, умеют склонять существительные, то нет никакой надобности изучать и прилагательные по падежам. Наиболее приемлемым будет изучение их по родам.

Повторив значение прилагательных, учитель переходит к объяснению склонений прилагательных, показывая это на примерах целых предложений (см. зад. 127), затем он дает образцы твердого и мягкого склонений мужского рода, составляет таблицу окончаний прилагательных. При этом необходимо разъяснить произношение окончаний родительного падежа мужского и среднего рода. Дело в том, что в современном письме окончания родительного падежа – *ого*, *его*, а читаем и произносим *ова*, *ева*.

Упражнения на закрепление знаний могут быть даны следующие: списывание и подчеркивание прилагательных, установление их связи с существительным и определение падежей; включение прилагательных в предложения и согласование их с существительными (зад. 129, 130). Весьма полезным будут и упражнения в склонении прилагательных вместе с существительными:

И. пионерский отряд.
Р. пионерского отряда.
Д. пионерскому отряду.
В. пионерский отряд.
Т. пионерским отрядом.
П. о пионерском отряде.

или: И. хороший красный карандаш. Р. хорошего красного карандаша. Д. хорошему красному карандашу и т. д.

Эти упражнения в склонении можно практиковать в устном и письменном виде.

В таком же порядке идет проработка прилагательных среднего рода, падежные окончания которых отличаются от мужского рода только в именительном и винительном падежах (ое, ее). Окончания родительного падежа (ого, его) читаются и произносятся как о в а, е в а. Учащихся затрудняет правописание именительного и винительного падежа мягкого склонения прилагательных (ее); произносится это безударное окончание, примерно, как *ие*. Вследствие неясного произношения безударных окончаний творительного падежа (ым, им) и предложного (ом, ем) прилагательных мужского и среднего рода ученики также могут допускать ошибки в письме. Хорошая грамматическая проработка и наличие в классе таблицы окончаний прилагательных помогут устранить эти ошибки.

Имена прилагательные женского рода единственного числа имеют особые окончания, поэтому на них придется уделить немного больше времени, чем на проработку прилагательных

среднего рода. Приемы проработки прилагательных женского рода те же, что при проработке других родов, но главное внимание обращается на усвоение винительного падежа, особенно мягкого склонения (юю). В творительном падеже может быть окончание *ою*, *ею* и *ой*, *ей*. Предпочтительно взять последнее окончание, как наиболее употребительное, а об окончаниях *ою*, *ею* совсем ничего не упоминать, чтобы не загружать и без того материалом память учащихся.

Таким образом, ученики будут знать, что прилагательные женского рода в родительном падеже, дательном, творительном и предложном имеют одинаковые окончания - *ой*, *ей*. В качестве дополнительного упражнения при проработке прилагательного женского рода можно предложить ученикам выписать из текста прилагательные женского рода вместе с именами существительными (парами) и определить их падеж (см. зад. 158).

Заключительной работой по теме „Имена прилагательные" будут упражнения на постановку нужного падежа, данного в предложении в начальной форме и заключенного в скобки: Колхозники стоят около (сомоный совет). Бедняк вступил в (коммунистическая партия) и т. п. Учащийся, списывая предложение, отбрасывает скобки и ставит существительное и прилагательное в нужном падеже, руководствуясь смыслом и конструкцией предложения.

Некоторые методисты (Михеев и др.) рекомендуют давать учащимся текст, в котором нет прилагательных. Ученики же, списывая его, прибавляют прилагательные к подчеркнутым словам.

Текст	Работа учеников.
Ученик идет из школы.	Ученик идет из сельской школы.
Ученица читает книгу.	Ученица читает интересную книгу.
Мы писали о совете.	Мы писали о сомоном совете.
	и т. д.

Такие стилистические упражнения весьма полезны, и их следует практиковать.

В заключение в классе вывешивается сводная таблица падежных окончаний прилагательных, выполненная четко и аккуратно.

Падежные окончания прилагательных

Падежи	Вопросы	Единственное число			Множ. число	Вопросы
		Мужской род	Средний род	Женский	Для всех родов	
Именит.	какой? какое? какая?	ой, ый, ий,	ое, ее	ая яя	ые, ие	какие?
Родительн.	какого? какой?	ого, его	ого, его	ой, ей	ых, их	каких?
Дательн.	какому? какой?	ому, ему	ому, ему	ой, ей	ым, им	какими?
Винительн.	какой? какое? какую? какого?	ой, ый, ий ого его	ое, ее	ую, юю	ые, ие ых, их	какие? каких?
Творительн.	каким? какой?	ым, им	ым, им	ой, ей	ыми, ими	какими?
Предложн.	о каком? о какой?	ом, ем	ом, ем	ой, ей	ых, их	о каких?

Кроме полных форм прилагательных, в русском языке имеются еще и краткие прилагательные, несклоняемые (умен, чист, глубока, бело) и склоняемые (отцов, сестрина, дядин). При чтении, в разговорной речи подобные слова будут встречаться и по специального изучения этих слов в начальной школе не производится. Учитель должен только пояснить значение этих слов и указать на согласование их в роде и числе: л е с х о р о ш, ночь т е м н а, небо г е м н о, п о л о н двор, п о л н а изба, п о л н о ведро, дядин дом, дядина изба, дядино ружье и т. п. (Следует заметить, что несклоняемые краткие прилагательные бел, темна, глубоко) обычно стоят после существительных (ночь темна, озеро глубоко и пр.).

Глагольные прилагательные (причастия) в программу начальной школы не входят. Это слова книжного языка, образуются они от основ глаголов. Причастия изменяются по падежам, родам и числам так же, как прилагательные, то одни име-

ют еще время (настоящее и прошедшее), залоги (действительный и страдательный) и сохраняют значение возвратности. Являясь словами книжного происхождения, причастия представляют большую трудность для усвоения. Поэтому в начальной школе они специально не изучаются, хотя в учебнике о них кратко упомянуто. Эти слова очень часто встречаются в речи, особенно в деловом и газетном языке. Ясно, что значение их учитель должен пояснить, если такие слова встретятся детям при чтении или других видах работы по русскому языку, но в грамматический анализ их вдаваться не следует.

Причастия действительные поясняют предмет или лицо, которое производит действие (работающий человек — это тот который работает; читавший книгу — это тот, который читал книгу). Действительные причастия настоящего времени образуются от третьего лица глагола путем замены *т* на *щ*: играют—играющий, ее, ая, берут—берущий—ее, ая. Суффиксы причастий настоящего времени *ущ, ющ ащ, ящ*. Прошедшее время образуется от глаголов прошедшего времени путем замены *л* на *вш*, в редких случаях, когда нет *л*, просто путем прибавления *вш*: читал—читавший, ее, ая, рисовал—рисовавший, ее, ая, нес—несший, ее, ая. Суффиксы прошедшего времени—*вш, ш*. При чтении таких слов дети часто в прошедшем времени произносят *щ* вместо *ш* (читавщий, говорившщий), очевидно, под влиянием формы настоящего времени. Значение причастия может быть передано при помощи перевода:

Работающий человек —kədəlmərilegçe kyn.
Работавший человек—kədəlmərilsen kyn.
Смеющийся пионер—ineegçe pioneer.
Смеявшийся пионер—ineesen pioneer.

Причастия страдательные обозначают действие, которому подвергается предмет извне: читаемая книга—это та, которую читают; читанная книга—это та, которую читали. Причастия страдательные настоящего времени образуются от глаголов первого лица множеств. числа: организуем—организуемый, ое, ая, делим—делимый, ое, ая и пр. Суффиксы их—*им, ем*.

Причастия страдательные прошедшего времени образуются от глаголов прошедшего времени: отменил—отмененный, ое, ая, воспитал, воспитанный, ое, ая, расколол расколотый, ое ая и т. п. Суффиксы их—*нн, т*. Страдательные причастия, кроме

того употребляются еще в краткой форме, особенно в языке газет: задача решена, план выполнен, постановление отменено. Значение этих причастий передавать при помощи перевода еще труднее.

Покупаемый товар—kudaldaza abtagça ed baraa.

Купленный товар—kudaldaza abtasan ed baraa.

Имя числительное. После проработки существительных и прилагательных изучение числительного не представляет больших затруднений для бурятского ребенка. В русском языке имя числительное обозначает количество предметов (один, пять, сорок, сто и т. п.) или порядок их при счете (первый, второй, пятый, сотый и т. д.) и имеет соответствие в бурятском языке. В русском языке числительные делятся таким образом на количественные (сколько?) и порядковые (который? которое? которая? которые?)

Значение числительных дети легко уясняют на сравнениях с родным языком: один aege, два—kojor, три—gurba и т. д. После разбора примеров и описательного вывода учителя надо дать детям текст для устного и письменного коллективного разбора (с помощью учителя), чтобы ученики отчетливо уяснили особенности количественных и порядковых числительных (зад. 36, 37, 38 на 75 стр.).

Изучение склонения целесообразно начать с количественных числительных, которые в большинстве случаев изменяются как существительные женского рода. Затруднения встречаются только с словами один, два, которые еще изменяются по родам. На этой особенности числительных необходимо остановиться и научить детей правильно согласовывать эти слова в предложениях. Для этой цели можно дать примеры, в которых вместо слов „один", „два" стоят цифры: 1 дом, 1 изба, 1 окно, 2 окна, 2 избы и т. п. Дети, списывая эти примеры, вместо цифр пишут слова, согласуя их в роде с существительными.

Все группы склонений числительных не представляется возможным разобрать и изучить в начальной школе. Поэтому необходимо остановиться только на склонении числительных: один, одно, одна; два, две; пять, пятьсот, шестьсот, сорок, сто, шесть. При чем возможно и допустимо склонение отдельных слов. В заключение даются задачки на списывание прописью цифр, включенных в предложения (стр. 77 зад. 42).

Следующий этап работы усвоение порядковых числительных. Учитель должен пояснить, что эти числительные склоняются как прилагательные и изменяются так же по родам, и показать это на примерах. Для закрепления знаний даются примеры на выписывание числительных вместе с существительными и на определение их рода, числа и падежа. В заключение даются задачи на списывание цифр прописью (стр. 78, зад. 44).

Обыкновенно детей затрудняет конструкция предложения с числительными, отвечающими на вопросы: в каком? какого? (Я родился в 1924-ом году. Я родился 10-го мая 1924-го года). Дети пропускают предлог *в*, путают окончания предложного и родительного падежа. Учащимся надо разъяснить, что с предлогом *в* последнее числительное оканчивается на *ом*, а существительное „год" на *у* (году); если впереди указывается месяц, то предлога не бывает, а числительное оканчивается на ***ого,*** существительное на *а* (года).

Местоимение. С личными местоимениями учащиеся кратко знакомились при изучении глагола. В 4 классе они приступают к более углубленному изучению местоимений. Значение местоимения, как заместителя именных слов (отсюда и название местоимение, т. е. вместо имени) возможно уяснить и на сравнениях с бурятским языком: я bi, ты çi, он tere и т. д. При этом надо оттенить то положение, что местоимение *он* заменяет слово мужского рода, местоимение *оно* среднего, местоимение *она* заменяет слово женского рода.

Для удобства изучения местоимения делятся на две группы; сначала изучаются местоимения, изменяющиеся только по падежам (я, ты, он, мы, вы, они, кто, что), затем местоимения согласуемые, т. е. изменяющиеся по родам. Приемы проработки первой группы в общем сходны с приемами проработки существительных: ученики сначала знакомятся с склонением местоимений в предложениях, затем разбирают образцы склонения отдельных слов и, наконец, упражняются в построении предложений с словами местоимениями (стр. 80, зад. 48, 49).

Во второй прием усваиваются местоимения: мой, твой, наш, ваш, этот, тот, такой, какой, каждый, всякий, сам, весь, чей. Эти местоимения изменяются по падежам, числам и родам, т. е. в предложении они согласуются подобно прилагательным. Основной упор в работе и надо сделать на выработку правильных навыков согласования.

После разбора образцов склонения наиболее употребительных местоимений могут быть даны такие задачи: списывание текста с подчеркиванием местоимений, определение их рода, вставка в предложения различной конструкции слов каждый, вся и др. списывание предложений и постановка в нужном падеже местоимений (стр. 82, зад. 54).

Наречие. Эта часть речи встречается часто в разговорном и письменном русском языке. Со стороны формы наречия как неизменяемые слова не представляют затруднений, но значение многих наречий детям непонятно (навзничь, втайне, вкратце, жадно и т. п.). Большинство наречий в русском языке образовалось от других частей речи: от имен существительных, застывших в каком-нибудь определенном падеже, от прилагательных и пр. Составные части наречий для нас ясны: сегодня (сего+дня), наконец (на+конец) (сгоряча) (с+горячий), но для нерусского ребенка значение таких слов скрыто. Поэтому главное внимание при проработке этой темы надо направить на усвоение смысла каждого отдельного слова.

Наречие в предложении указывает на способ действия, время, место, причину совершения действия и отвечает на вопросы: как? когда? где? почему происходит действие? На речие по смыслу связано обычно с глаголом (иду быстро, выучил наизусть) и редко с другими наречиями (очень хорошо). Общее значение наречий, как части речи, должно быть пояснено на знакомых словах: дружно, завтра, здесь, сегодня, хорошо, плохо и т. п. Возможны и сопоставления с родным языком:

Читает громко—çangaar unşana.

Идет впереди—tyryyn jabana.

Для закрепления знаний следует дать нетрудный текст, из которого ученики должны выписать наречия вместе с теми глаголами, которые они поясняют (стр. 88 зад. 64).

Труднее учащимся даются сравнительные наречия (быстро быстрее, чисто—чище), особенно те, в которых наблюдается чередование согласных (чисто чище, глубоко- глубже, низко—ниже, густо—гуще). С сравнительными наречиями, главным образом на *ее, ей,* учитель должен познакомить в общих чертах, не вдаваясь в детали.

Правописание наречий представляет трудность даже для русского ученика неполной средней школы, поэтому останавли-

ваться на правилах правописания их нет смысла. Значительно проще запомнить правописание и значение наиболее употребительных наречий. Список их дан в учебнике на 89 странице.

Словообразование. Навыки словообразования играют большую роль в деле расширения словаря учащихся. Состав слова бурятского и русского языка различен. В бурятском языке слово может состоять из корня, основы, соединительной гласной и суффикса, в русском языке оно может состоять из четырех значимых частей: корня, приставки, суффикса и окончания. Эту особенность ученики должны усвоить и научиться сознательно пользоваться самыми элементарными навыками словообразования.

Для уяснения значимых частей слова учитель подбирает группы слов одного корня (см. 89 стр.), затем поясняет значение каждой части в русском языке. С понятием „приставка", „окончание", учащиеся уже знакомы, знают роль этих значимых частей, поэтому учитель, пользуясь этими знаниями, дополняет и углубляет данную тему, обращая особенное внимание на роль суффиксов. Профессор Лукьяненко рекомендует делать сопоставления с родным языком, чтобы дети лучше поняли роль словообразовательных элементов. Соответствия в бурятском языке находятся:

Колхоз—колхозник. Kolkooz kolkoozçon.
Воз—возчик.—Açaa—açaaçan.
Учить—учитель.—Surgaka—surgagça.
Стена—стенка.—Kana—kanakan.
Дом—домишко.—Ger—gerken.

и т. д.

Суффиксы существительных можно разделить на две группы: к первой группе относятся те, которые вносят в слово значение увеличительное, уменьшительное, ласкательное пренебрежительное (домище, домишко); к второй суффиксы, при помощи которых образуются новые слова, с новым значением (воз—возчик, учить—учитель).

Изучение следует начинать с первой группы, образуя слова по аналогии, по данным образцам (стр. 91, зад. 70, 71). Затем учитель переходит к суффиксам второй группы, предлагая ученикам образовывать новые слова по аналогии. В затруднительных случаях рекомендуется проработать задачки сначала

устно, в форме коллективной беседы, затем выполнять задачу письменно.

Задача 73 учебника имеет ввиду дать учащимся навыки называть лиц женского пола по профессии, принадлежности и т. п. (колхозник—колхозница, пионер—пионерка, бедняк—беднячка, секретарь—секретарша и т. п.) Ученики затрудняются в образовании этих слов, обозначающих лиц женского пола. Задача эта может быть проработана устно.

В таком же порядке идет проработка суффиксов прилагательных. Сначала усваиваются суффиксы, вносящие значение ласкательности (оньк, еньк), неполного качества (оват, еват), увеличительности (*ейш*, *айш*), затем—суффиксы, при помощи которых образуются новые слова. Упражнения учащиеся выполняют по аналогии (зад. 75).

Надо иметь ввиду, что при образовании некоторых суффиксов существительных и прилагательных получается чередование звуков: рука—рученька, нога—ноженька, высокий—высочайший. Это явление учащихся обычно затрудняет, и учитель в любой момент должен оказывать им помощь.

В заключение еще раз напоминаем, что при изучении русской грамматики главное внимание надо уделять значению слова и навыкам словосочетаний. Грамматика бурятского языка, проработанная ранее, окажет большую помощь при изучении грамматики русского языка. Необходимо широко применять наглядный материал (таблицы, схемы, рисунки и пр.) и в нужных случаях пользоваться родным языком для объяснения тех или иных грамматических явлений.

Развитие устной русской речи

Вопросы культуры устной речи в послереволюционной методике занимают одно из первых мест. Устная речь расценивается, как могущественное орудие общения людей между собой. Хорошо развитая устная речь является важным условием социалистического переустройства жизни на коллективных началах. Четкая и ясная речь нужна пролетариату и колхозному крестьянству, как орудие классовой борьбы, орудие борьбы со старыми пережитками, привычками, традициями. Вот почему послереволюционная школа встала на путь культуры речи. За последнее десятилетие создалась богатая методическая литература по данному вопросу.

Значительно хуже дело обстоит с развитием устной русской речи в национальной школе, в частности в бурятской. Этот вопрос еще мало изучен, методика развития русской речи в нац. школе не разработана. Между тем навык устной речи крайне важен в условиях Бурят-Монголии, где и ребенку, и взрослому приходится часто общаться с русским населением. Владение разговорным языком дает возможность последнему участвовать на общих съездах, конференциях, совещаниях.

Идет ли навстречу в этом отношении бурятская школа? Создает ли она навыки владения устной речью? Проверка этого раздела работы показывает, что здесь явное неблагополучие. Ученики, оканчивающие начальную школу, только понимают по-русски, говорят же они с большим трудом. Особенно это относится к учащимся восточных аймаков. Понимание русской речи (пассивное знание языка) дается сравнительно легко, но зато умение говорить (активное знание) требует систематической работы. Последней же, к сожалению, в большинстве школ отсутствует.

Слабые навыки устной речи, безусловно, являются тормозом для развития письменной речи и грамотного письма. Ребенок не напишет самого маленького сочинения, если он не умеет рассказывать устно. Опыт утверждает, что совершенствование навыков устной речи благотворно отражается на орфографии учеников. Это утверждение еще подлежит проверке, но совершенно бесспорно то, что с ростом навыков устной речи уменьшается количество ошибок на окончания (на согласование, управление), на построение предложения.

Основными недостатками устной речи, помимо произношения, являются следующие: речь оканчивающих начальную школу слишком бедна со стороны лексического запаса; некоторые слова употребляются нередко в смысловом отношении и в словообразовательном; построение предложений неправильное (пропуск предлогов, ошибки в согласовании и управлении).

Бедность речи объясняется тем, что запас русских слов у выпускников-бурят невелик, потому что работы по систематическому накоплению словаря в большинстве школ не ведется. Этим же объясняется, что синонимический багаж крайне скуден; отсутствуют образные выражения (метафоры, сравнения и прочее), которыми богата родная речь бурятского ребенка. Роль словообразовательных элементов (суффиксов, приставок) сла-

бая. Ребенок оперирует небольшой группой русских слов, часто повторяя одни и те же слова и выражения. Недостаточное владение словообразовательными элементами приводит к тому, что некоторые слова образуются детьми неправильно: брить, гонялась, бу(у прочитать, поступил в пионеры, подчеркнить, коровонька, секретарка и т. п.

В устной речи часто встречаются ошибки на согласование, особенно глагола с существительным (сказуемого с подлежащим: „бригада косили сено", „коровы ходит поле", „ученики ставят спектакль" и т. д. Немало ошибок на согласование в роде, особенно в косвенных падежах: „Никакой порядка не было", „пошли на скотную двор", „подошел к нашему избе" и пр. Маленькие предлоги (в, с, к, на) совсем не произносятся: „Хочел школа" (в школу), „приехал отцом" (с отцом), „конце концов", „был сомсовете" (в сомсовете), „пошел товарищу". Другие же ученики эти предлоги чересчур отчетливо произносят, отделяя их от слова, что тоже звучит нехорошо в устной речи.

Неправильное согласование, хотя и сильно портит речь, но не искажает ее до неузнаваемости. Хуже дело с управлением. Ошибок на него значительно больше. Притом такого рода ошибки уже затрудняют понимание речи: „боится от собаки" „мел лежит на окно", „ученик идет в школе", „поехали на телега" и т. п.; путают обычно винительный падеж с предложным при предлогах в и на; в остальных случаях вместо косвенных падежей иногда употребляют именительный.

Много ошибок на приставки глагола, на употребление видов, ошибки в построении предложения (на порядок слов); засорение речи словами-паразитами („так сказать", „значит", „вообще"), диалектизмами, усвоенными от русского сибирского населения („чо", „имя", „с ружам", имат", „работат", „кака", „така" и др.).

Таким образом, становится ясным, что работа по развитию речи должна итти: а) по линии увеличения словарного запаса, уточнения смысла усвоенных слов; б) по линии выработки навыка говорить, правильно строить предложения, связно излагать мысли.

Обогащение русской речи бурятского школьника возможно в том случае, если учитель в процессе занятий будет систематически давать небольшими дозами новые слова, тщатель-

но разъяснять их смысл, доводя его до сознания учащихся. Во втором классе ученики должны усвоить 400—500 слов с полным значением, в третьем 500—600, в четвертом 700—800. При чем эти слова должны составлять активный словарь учащихся, т. е. ученик должен не только знать их, но и употреблять в своей речи.

После овладения русской грамотой, кроме систематических повторений, новые слова необходимо закреплять еще путем записи в ученические словарики. На начальной стадии (во 2-м классе) удобнее всего принять тематическую запись: семья, класс и т.п. При чем рядом с русским словом делается перевод на родной язык. Профессор Миртов рекомендует на первых порах некоторые слова переводить на язык рисунков. Этот прием полезен: он оживляет словарик, конкретизирует слова, но не исключает перевода слова на родной язык. Таким образом такой ученический словарь примет следующий вид.

Gutal kubcasa.

рубаха	рисунок	camca
брюки	рис.	өmөdө
шуба	рис.	degel
шапка	рис.	malgai
сапоги	рис.	sabaki
кожаный	рис.	arisan
шерстяной	рис.	kilgaasan
одевать	рис.	өmөskө

Aduusa mal, şubuud.

лошадь	рис.	mori
корова	рис.	yniee
овца	рис.	koni
козел	рис.	serke
собака	рис.	nokoi

На этой же страничке словарика полезно привести несколько примеров с указанными словами: „Батор надел шубу“. „У Кима новая шапка“ и пр. Такого типа словарики, написанные крупными буквами на больших листах, полезно вывешивать в классе и интернате. Ребята, видя эти слова и фразы, незаметно, по

прочно, их усвоят. Дети обычно любят читать лозунги, плакаты, словарики и т. п.

По мере развития русской речи от тематического словаря надо переходить к алфавитному. Это можно сделать в третьем классе. Стало быть, каждый ученик должен сделать из тетрадки словарик, в который и записать все новые слова. Словарик этот составляется не только для справок, но и для домашнего чтения. Поэтому и здесь на некоторые слова даются примеры фразы.

Русское слово записывается в начальной форме единственного числа (иногда приводится еще и форма множественного); некоторые слова могут быть даны еще и в родительном падеже, но с обязательным указанием этого падежа: ветер (родит. п. ветра), кружок (родит. п. — кружка) и т. д. Эту форму можно указывать только после того, как ученики пройдут склонение. Особенно необходимо приводить примеры в родительном падеже для тех слов, которые имеют беглые гласные и в которых меняется место ударения. К существительным мужского и женского рода на *ь* кроме того должно быть указание, какого они рода (буквами *м* или *ж*): артель (ж. р., род. падеж артели), ремень (м. р., родит. падеж ремня) и т. д.

Глаголы нужно записывать в неопределенной форме (окончания — ть, ти, чь, ться, чься). В более трудных случаях, особенно при чередовании в основе глагола, надо в скобках указывать еще форму первого и третьего лица.

Имена прилагательные записываются в форме именительного падежа единственного числа мужского рода с указанием в скобках других родовых окончаний: белый (ср. — ое, ж — ая), большой (ср. — ое, ж. — ая), синий (ср. — ее, ж. — яя). Прилагательные с основой на мягкий согласный полезно еще приводить и в родительном падеже (синего, осеннего). И в тематическом словарике, и в алфавитном во всех случаях обязательна постановка значка ударения.

Из вышеизложенного видно, что слова эти записывает учитель на доске по всем правилам, переводит их, а ученики списывают в свои тетрадки (словарики). Такой детский словарик примет следующий вид.

С

Стройка . . . . . barilga

связь (ж. р.) . . . . . Karilcaa

р.п. связи

синий (ср.—ее, ж. яя) . . . kəkə
р.п. синего
солить . . . . . dabɔsalia
светлый (ср.—ое, ж—ая) . . gereltei
сейчас . . . . . odoo

и т. д.

К концу школьного курса (во второй половине четвертого года обучения) перевод постепенно заменяется кратким толкованием при помощи синонимов: пособников—помощников, сплотились—тесно объединились, могучий—очень сильный. Преимущество толкового словарика в том, что он быстрее увеличивает запас слов, создавая синонимические группы их.

На ряду с словарем, составленным в процессе занятий русским языком, необходимо приучать детей пользоваться готовыми печатными словарями. Этот навык чрезвычайно важен. Учащиеся прежде всего должны хорошо знать наизусть алфавит, быстро соображать, какая за какой идет буква в алфавите. Учителю необходимо провести несколько упражнений на отыскивание нужных слов в словарике, разъяснить детям, как надо быстрее отыскивать слова. Постоянное пользование таким словариком дает хорошие результаты, и этот навык надо привить детям.

Источником обогащения словарного запаса является чтение, речь учителя, занятия грамматикой и орфографией. Но этого недостаточно. Во всех группах нужна специальная словарная работа, устная и письменная. Мы здесь рассмотрим устные упражнения, но учитель их может также проводить и в письменной форме.

Самой простой и легкой работой, доступной ученикам второго класса, будет перечень предметов, постоянно находящихся в каком-нибудь определенном месте, или предметов определенного круга. Учитель может задать, примерно, такие вопросы: Какие предметы находятся в классе? Перечислите по-русски. Какие предметы находятся в комнате? Какие предметы вы видели во дворе школы? Какие предметы вы видели во дворе колхоза? Или: Каких вы знаете домашних животных? Перечислите по-русски. Каких вы знаете диких зверей? Каких вы знаете домашних птиц? Каких вы знаете диких птиц? и т. д. Ученики вспоминают названия и говорят их учителю. Ошибки поправляются.

Весь класс всегда знает слов определенного круга больше чем отдельный ученик. Поэтому такая работа полезна, особенно для тех учеников, которые не знают всех этих слов. Учитель может переспрашивать отдельных учащихся, предлагает им повторять эти слова и пр.

В этом же классе, к концу года, ученики могут называть материал, из которого сделан предмет. Из чего катают валенки? Из чего шьют сапоги? Из чего строят избы? Из чего делают горшки? Из чего делают гвозди? Из чего шьют шубы? Из чего делают парты? Ученики отвечают одним словом с предлогом (из шерсти, из кожи и т.д.).

Подбор слов, обозначающих действия. Для этой цели учитель задает такие вопросы, которые требуют ответа одним словом определенного значения.

Что делает кузнец в кузнице? Что делает ученик в школе? Что делает плотник? Что делает портной? Что делает сторож? Ответы: кует, учится и т. д.

В третьем классе упражнения эти становятся немного сложнее. Здесь уже возможна работа над определением предмета по цвету, вкусу, размерам и т.п. Вопросы могут быть такого характера. Вот сахар. Какой цвет его? Какой он на вкус? Мягкий или твердый он? Вот брусника. Какой цвет ее? Какая она на вкус?

В этом же классе проводится работа на придумывание обобщающих слов к определенным предметам, например, стол, стул, скамейка, табуретка — м е б е л ь. Сосна, береза, ель, пихта — д е р е в ь я. Показав образцы ответов, учитель устно говорит: „Стакан, чашка, блюдце . . Каким одним словом называются эти предметы?".

Затем, в таком же духе придумываются эти общие названия для предметов: 1. шуба, пальто, тужурка, пиджак, 2. омуль, карпус, щука, окунь, 3. сорока, ворона, глухарь, рябчик, 4. винтовка, револьвер, сабля, пика, 5. мясо, сало, хлеб, крупа и пр.

Дальше может проводиться работа по подбору слов противоположного значения (тепло — холодно, тихо — быстро, старый — молодой). Такие слова с противоположным значением называются антонимами, но термин этот, конечно, для учителя; ученикам он не сообщается. Лучше всего эти слова брать в фразах. Зимой х о л о д н о, а летом... Автомобиль идет б ы с т р о, а вер-

блюд... Или: Дедушка старик, а пионер... Глухарь большой а воробей... и т. д.

К концу третьего года можно проводить коллективную работу по придумыванию слов одного корня, но принадлежащих к разным частям речи: железо—железный, ое, ая; холод—холодный, ое, ая; дело—дельный, ое, ая, делаю; ночь—ночной, ое, ая; письмо—письменный, ое, ая, писать; зима—зимний, ее, яя, зимовать. К этим словам полезно придумывать маленькие примеры: старое железо, железный лом; мое письмо, письменный стол, мы решили писать и т. п.

В четвертом классе—работа с синонимами и терминами. Учитель на родном языке объясняет, что такое синонимы, указывает на их роль и приводит примеры из бурятского, потом русского языка. В итоге ребята должны знать, что слова, сходные в основном значении и имеющие лишь некоторые оттенки во второстепенных значениях, называются синонимами. При помощи синонимов мы можем сделать нашу речь более точной, так как зная их в большом числе, можем выбирать более подходящие слова.

Работа эта обычно протекает следующим образом. Учитель записывает на доске группу синонимов, привлекая к придумыванию их и учеников. „Это дом. В доме живут. А другим словом как назвать? Как еще назвать то, в чем живем?" Кто-нибудь из учеников скажет: „Изба".—„А еще как?" Общими силами выясняется, что можно назвать еще „здание". Затем учитель рекомендует придумать всем вместе предложения на каждое слово. В итоге, примерно, получается следующее: Плотники строят дом. Каменщики построили здание совета. На краю деревни стоит изба. Дальше ученики пробуют заменять эти слова синонимами, например, вместо дом поставить здание, вместо здание избу и т. п. Выясняют, что хотя эти слова и сходны по значению, но в каждом предложении можно употребить только то, которое значится выше.

Упражнения с синонимами могут быть иного характера: учитель пишет на доске предложения: Ученики (работают, трудятся, делают, занимаются) арифметикой. Столяр (трудится, работает, делает, занимается) стол. Отец (работает, трудится, делает, занимается) в поле. Затем разбирается устно, какое слово лучше подходит к первому, второму, третьему предложению.

Возможны и другого типа задачи: учитель пишет на доске группу синонимов, скажем: кучку, горсть, груду и затем спрашивает, как лучше сказать: „товарищ дал кучку орехов“ или „горсть орехов“; как лучше сказать: „женщина испугалась медведя“ или „струсила медведя“; как лучше сказать: „ученик решал тяжелую задачу“ или „трудную задачу“ и т. п. Смысл таких упражнений в том, что они приучают детей выбирать слова, приучают более точно выражать мысли.

Полезными будут упражнения на различение значений слов, образованных от одного корня. Дети часто не уясняют разницы их смыслового значения, употребляют эти слова неправильно. Учитель пишет на доске парные примеры:

Учитель задал трудный вопрос.

Трудовой народ идет на работу.

В нашей избе низкий потолок.

Подул низовой ветер.

Ученики вдумываются в смысл этих слов, пробуют заменить одно другим, наблюдают, что из этого получается.

В четвертом же классе могут проводиться наблюдения над значением слов, сходных по звукам, но различных по значению в предложениях. Такие слова называются омонимами. Термин этот детям можно не сообщать. Цель таких устных разборов сводится к тому, чтобы дети поняли, что одни и те же слова, включаясь в разные предложения, приобретают различный смысл, например: Учитель дал полезный совет. Скоро будет заседать совет школы. Над советом висит флаг. В первом случае слово „совет“ употребляется в значении указания, во втором — в значении организации, в третьем в значении здания учреждения. Эта многозначность слова еще ярче выступает в следующих примерах: На столе стоит горячий самовар. Среди учеников возник горячий спор. Шлем горячий привет пионерам Монголии. В колхозе был один горячий конь. Наблюдения над отдельными словами приучают детей вдумываться в смысл употребляемых слов, а это вдумывание—верный путь к обогащению языка.

Большое значение в деле развития речи играют навыки образования новых слов при помощи суффиксов и приставок. Работу эту можно проводить по аналогии, по образцу, данному учителем. При этом надо начинать с ласкательных, уменьшительных и увеличительных суффиксов. Это наш кот. Это наш

котик. Мышь грызет корочку. Мышка грызет корочку. Выяснив значение, скажем, суффиксов К, ИК, учитель дает слова для образования по приведенному раньше образцу: стена — стенка, картина — картинка, дом—домик, стол—столик и пр. Можно таким образом провести ряд упражнений на образование слов с суффиксами: ЕНЬК, ЫШК, УШК; ИЩ ИШК, ЕНК, увязав их с прохождением соответствующего раздела по грамматике.

Дальше идут устные упражнения на образование имен женского рода от мужского: старый старик—старая старуха, большой трус—большая трусиха, юный пионер—юная пионерка, наш делегат наша делегатка и т. п. Учитель говорит слово мужского рода, а ученики образуют от него слово женского рода. В таком же духе проводятся упражнения на образование новых слов при помощи суффиксов: грузить. Как называется тот, кто грузит? охотга. Как называется тот, кто занимается охотой?

Одно увеличение словарного запаса учащихся, обогащение их речи новыми словами еще не разрешает вопроса развития устной речи. Ученик—бурят может знать несколько сот русских слов, но будет затрудняться строить простые фразы. Весь этот огромный запас слов может лежать мертвым капиталом. К накоплению достаточного запаса русских слов надо еще прибавить умение правильно сочетать их в речи, т. е. умение связно говорить. Выработка умения говорить по-русски требует специальных упражнений в области устной речи.

Вначале развитие устной речи осуществляется на уроках разговора (лексических), но и дальше, в третьем и четвертом классах оно не должно терять своего значения и удельного веса в общей системе развития навыков. Количество специальных устных уроков в 3 и 4 классах, предусмотренное программой (III кл. 30 и IV-й 20), должно быть выполнено полностью. В старших классах эти уроки, конечно, усложняются. Рассмотрим их по годам обучения.

В третьем классе еще видное место занимает вопросо-ответная форма, связный разговор учителя с учеником. От легких подсказывающих вопросов, применяемых во втором классе (первый год обучения русскому языку), учитель переходит к более сложным и распространенным: Где мы были вчера? Что ты делал сегодня, когда встал? Чем мы занимались час

назад? и т. д. Примерные ответы учеников: Вчера мы были в колхозе. Сегодня утром я рубил дрова. Мы занимались математикой.

Основная задача этих бесед — подвести постепенно „немого" учащегося к связной устной речи. Такие беседы требуют от учителя гибкости и педагогического чутья. Если ученик затрудняется ответить, надо задать ему более легкий вопрос, на который он может ответить без ошибки. Материал для разговора берется близкий и знакомый: Когда ты приходишь в школу? Когда ты уходишь из школы? Большая или маленькая наша школа? Сколько окон в нашей школе? На чем сидят ученики в классе? Около чего стоит классная доска? Возле чего стоит шкаф? Что висит на стенках в классе. Сколько парт в классе?

Хорошим приемом является устный опрос учащихся, устная анкета: Как называется ваш колхоз? Кто председатель колхоза? Сколько семей в колхозе? Сколько бригад в колхозе? Есть ли в колхозе столовая? Имеются ли детские ясли? Есть ли красный уголок?

Несколько особо от непринужденной живой речи стоят устные грамматические упражнения, главным образом, на управление. Работа эта протекает следующим образом: учитель громко и отчетливо произносит слово, нужное для ответа, ставя его в именительном падеже; затем задает вопрос и тут же дает образец ответа: Т о п о р. Чем рубим дрова? -Мы рубим топором. После этого задаются вопросы ученикам, которые по данному примеру отвечают, ставя дополнительное слово в нужном падеже. При этом в одной грамматической задачке надо давать для ответа такие слова, которые имеют одинаковые окончания, например слова мужского и среднего рода с окончанием ом (тв.п.).

К а р а н д а ш. Чем рисует ученик?

П е р о. Чем пишет ученица?

Х л е б. Чем питается человек?

М я с о. Чем питается волк?

Ответы на такие вопросы будут безошибочными, что и требуется для данных упражнений. Дальше учитель берет примеры на слова женского рода, показывает образец ответа и проводит упражнения.

Р у ч к а. Чем пишет ученик?

Т р я п к а. Чем стирают мел?

Таким же образом идут упражнения по вопросы: кому? где? откуда? кого? куда? Работу эту надо увязать с прохождением соответствующих отделов грамматики.

Аналогичная устная работа проводится на согласование прилагательных. Преподаватель сообщает нужное для ответа слово, ставя его в именительном падеже, и задает вопросы ученикам: п и с ь м е н н ы й. У какого стола стоит ученик? Ответ: Ученик стоит у письменного стола. Т р у д н а я. Какую задачу решили ученики? Ответ: Ученики решили трудную задачу. К л а с с н а я. К какой доске подошел мальчик? Мальчик подошел к классной доске.

Все эти упражнения являются работой, основанной на приеме аналогии, подражания, так как учитель первоначально сообщает образец ответа. Цель их — выработка твердых, быстрых и безошибочных ответов на вопросы. Многие грамматические задачи из учебника русского языка для бур. школы полезно прорабатывать сперва устно, а потом письменно. Устная проработка их также будет являться одним из приемов развития устной речи.

Но одними разговорами и устными грамматическими упражнениями ограничиться нельзя. Необходимо приучать детей к связному самостоятельному рассказыванию. Эта работа должна проводиться в 4 классе. Более простым является рассказ учащегося о том, что он видит перед собой. Учитель предлагает одному ученику сесть за столик и молча читать, а другому стоять рядом. Затем, обращаясь к группе, он говорит: „Вот стол. Около стола сидит Олзо. Он читает книгу. Рядом стоит Батор“ — После этого учитель обращается к ученику и говорит: „Расскажи, Чимит, что ты видишь?“ Ученик повторяет примерно то, что говорил учитель. Таким путем преподаватель дает ряд других „живых картин“ (письмо на доске, стирание пыли, прибивка картин и т. п.) и заставляет учеников рассказывать о том, что они видят.

Однако многие классные занятия могут носить несколько искусственный характер. Более естественным видом работы по развитию речи будет рассказывание ученика о выполненной им несложной работе или работе, выполняемой кем-либо из товарищей. Всякий трудовой процесс протекает по известному плану. И это очень удобно для рассказа, который может быть из-

тожен в таком же порядке, как совершались трудовые действия.

Интересная экскурсия, виденное, слышанное, пережитое—все это может служить стимулом для рассказывания. Ребята побывали в мастерской МТС. Много новых предметов, впечатлений. Дорога тоже внесла что-нибудь новое. Богатый материал для рассказывания на родном и русском языке.

Рассказ о работе, проделанной всей группой, об экскурсии и т.п. может носить коллективный характер. Учитель выбирает тему, намечает устно план рассказа (о чем будем говорить в начале, о чем дальше и т.д.). Допустим, что ученики в порядке экскурсии побывали на скотном дворе артели. Решено составить устное коллективное описание этой экскурсии. В результате некоторых обсуждений выбирается тема: „Как мы ходили на скотный двор". Дальше учитель ставит вопрос: „Кто скажет, что мы сегодня делали? После некоторого обсуждения выбирается фраза: „Мы ходили на экскурсию". Учитель говорит: „Хорошо, запомним—мы ходили на экскурсию. Дальше что? Где мы были?" Выбирается фраза: „Мы были на скотном дворе". Учитель повторяет первое и второе предложение и спрашивает: „О чем будем дальше рассказывать?" Если ребята затрудняются, то учитель подсказывает: „Что там видели?" При такой постановке вопроса дети скорее найдут нужное предложение - „Мы видели, как кормят коров". Учитель повторяет первое, второе и третье предложение и направляет учеников на новое рассказывание. Учитель всякий раз повторяет предыдущие фразы, как только прибавляется новая. Этим достигается запоминание содержания и усваивается построение предложений.

Живо протекает рассказывание по картинке. Для этой цели берется картина по содержанию которая сначала внимательно рассматривается всем классом. Затем учитель задает ряд вопросов по содержанию картины. После удовлетворительных ответов учитель предлагает сильному ученику рассказать, что нарисовано на картине. За сильным учеником идет рассказывание слабых. Выбирать для рассказывания надо содержательные картинки, на которых изображается с.-х. труд, охота, рыбная ловля, игры и т. п.

Хорошим приемом развития устной речи в 4 классе является драматизация. Материал для нее лучше всего брать из действительной жизни. Например, ребята в коопера-

ивье наблюдают отпуск товаров, подмечают характерные сценки. Эти моменты могут быть предметом драматизации. Один ученик берет на себя роль продавца, другие (2—3 чел.)- роль покупателей.

1-й покупатель. Здравствуй, товарищ Цыренов?

Продавец. Здравствуй, здравствуй.

1-й покупатель. Ситец есть?

Продавец. Есть, пожалуйста!

2-й покупатель. Мне надо сапоги.

Продавец. Какой размер?

2-й покупатель. Не знаю... Забыл.

Продавец. Надо смерить.

и т. д.

Материалом для таких драматизаций могут служить сценки из школьной жизни, работы сомсовета, из жизни колхоза и т. п.

Одним из приемов развития речи является разучивание песенок, стихотворений, рассказывание их, хоровое и индивидуальное, также коллективное выкрикивание лозунгов: Даешь полную явку на выборное собрание! Привет ударникам колхоза! и пр.

Пересказ содержания прочитанного рассказика „своими словами" полезен не только как прием уяснения смысла того, что прочитали ученики, но он ценен еще и как прием развития устной речи. В четвертом классе, в связи с чтением такая работа должна культивироваться. Пересказ содержания прочитанного очень удобен, как прием развития речи, и поэтому может применяться в достаточно широких размерах.

В четвертом классе изредка следует практиковать обсуждение какого-либо вопроса на русском языке, конечно, в присутствии учителя и под его руководством. Этот вид работы будет завершающим в начальной школе. Ученика, умеющего выступать с замечаниями и предложениями на русском языке, можно считать уже достаточно овладевшим этим языком.

Школа должна создать благоприятные условия для развития речи. Для этой цели необходимо общение с русскими (экскурсии в русские учреждения, в русские школы и пр.).

При разговоре с учениками 4 класса учитель должен также употреблять и русскую речь. Имея частое общение с русской средой, правильно говорящей по-русски, разговаривая иногда с

учителем на этом языке, ребенок-бурят на практике будет развивать свою устную речь и усваивать новые слова.

К отдельным, слабо говорящим по-русски ученикам полезно прикреплять хорошо владеющих русским языком, чтоб была практика в разговоре. Такое шефство подтянет и отстающих.

Ошибки всех типов должны безусловно исправляться тут же в классе. Если ученик отвечает отдельным предложением, то исправление делается учителем тут же после того, как ребенок высказал мысль. Учитель предлагает повторить неправильно произнесенное слово уже в правильном виде. Если же ребенок рассказывает, то учитель подмечает ошибки, исправляет их сразу же после того, как ученик высказал все. Прерывать и исправлять ошибки во время рассказывания не рекомендуется, так как ученик смутится, потеряет нить рассказа и спутается.

Орфография и развитие письменной речи.

Начальная бурятская школа за три года должна создать удовлетворительные орфографические навыки по русскому языку и умение связно излагать свои мысли на письме. Задача большая, но выполнить ее можно, если учитель будет настойчиво добиваться этой цели, применяя правильные методы обучения правописанию.

Недостаточная грамотность по русскому языку в бурятских школах объясняется рядом причин: 1) сложностью русского правописания, которое особенно трудно для нерусских. 2) невысокой грамотностью значительной части учителей национальной школы, 3) неправильными методами обучения правописанию.

Русское правописание основывается на трех принципах: в одних случаях слова пишутся так, как слышатся (фонетический принцип): дом, парта, урок и т. д.; в других— одинообразно. по аналогии с другими формами и производными словами, несмотря на расхождение с произношением (морфологический принцип): вода, дрова, окно, сад, тетрадка и т. п. Выделенные буквы не совпадают с произношением, но мы пишем о и д. по аналогии с формами: вóды, дрóв, óкна, сады, тетради. В-третьих, многие слова мы пишем по правилам, которые уже давно отжили (исторический принцип): шило, жир, мышь, сидишь и пр. Когда-то *ж* и *ш* произносились мягко, но потом от-

вердели, а правило так и сохранилось до наших дней. Все эти принципы к тому же непоследовательны: пишем л е з т ь и л е с т н и ц а (от одного корня), с в а д ь б а и с в а т а т ь, к а л а ч вместо к о л а ч и пр.

Наиболее важным в русском правописании является морфологический принцип, ибо морфологическое письмо является более устойчивым, точнее передает значение слов, сохраняет единообразие в написании их, облегчая этим самым чтение.

Это трудность самой системы правописания. Но мы должны еще учесть и те затруднения, которые испытывает бурятский ребенок, обучаясь правописанию неродного языка. Анализ письменных работ бурятских детей показывает, что ошибок на безударные гласные в четвертом классе меньше, чем у русских детей, но зато процент ошибок на согласные выше. Особое место занимают специфические ошибки, возникающие под влиянием произношения: это смешение *б—в*, *п—ф*, *ш—щ*, *ц—ч*, *ж—з*, *ы—и*: бот (вот), болк (волк), копта (кофта), фалиф (Филипп), [illegible], туца (туча), бывежал (выбежал), били (были), купыли (купили) и т. п. Причины этих ошибок разъяснены в первой главе.

В старших классах бурятской школы нередки также ошибки на *б*, *в*, *г*, *д*, *ж*, *з* в конце слов и перед глухими согласными: клуп, юпка, морос, ношка, блиско и т. п. Объясняется это тем, что правило правописания т. н. „сомнительных согласных" для бурятского ребенка трудно: он зачастую не в состоянии его применить при изучении правописания чужого языка.

Часто встречаются ошибки на слитное и раздельное написание слов: ученик под влиянием устной речи сливает предлоги там, где надо писать раздельно (накоше, ссобой, унас, [illegible]) или пишет раздельно приставки по ложной аналогии: на писал, за шел, в перед и пр.

Много ошибок на пропуск букв, прибавление и перестановку их: хроших (хороших), дговор (договор), лозиги (лозунги), бери (берег), сзрану (сразу), вчра (вчера), преходи (переходи); хороме (кроме), [illegible] ([illegible]), пиротовили (приготовили) и т. п.

Многочисленны ошибки на согласование, но это уже не орфографические ошибки, а логико-грамматические (или синтаксические в узком смысле слова). При чем основной трудностью правописания безударных окончаний по сравнению с подударн

ными бурятский ребенок не испытывает: для него одинаково трудно правописание тех и других окончаний.

Какие же методы правописания наиболее приемлемы в бурятской школе? Последние десятилетия под влиянием идей Лая, Меймана *), проф. Томсона и др. главным приемом выработки грамотного письма считалось списывание, а в старших классах к этому еще добавлялось самостоятельное письмо. Эти идеи нашли свое выражение в специальных руководствах **) и в практической работе школы.

Методисты этого направления отрицательно относились к диктантам, к правилам правописания, к исправлению орфографических ошибок, к роли грамматики в деле выработки навыков правописания. Эти идеи находили свое отражение и в преподавании русского языка в национальных школах (Митров, Лукьяненко). Другие же методисты (проф. Чехов, Н. В. Бобровников) видят в грамматике опору для многих навыков правописания, а упоминаемый нами Давис даже переоценивает роль грамматики, говоря: „Самым надежным средством для достижения целей правописания, бесспорно, служит знание грамматики и умение применять его на практике" (Давис, Руководство . . стр. 164).

Теория Лая—Томсона (списывание, как главнейший метод выработки грамотного письма) на практике не оправдала тех надежд, которые на нее возлагались: научить грамотно писать посредством списывания в школе оказалось невозможным. Русское правописание, как мы видели, сложно и многогранно; механически применять метод списывания ко всем его разделам нельзя. Ребенок в школе все время растет в языковом отношении, поэтому применение одного и того же метода в разных классах и по разным разделам правописания недопустимо: это будет механический подход к разрешению вопроса.

Точно также и в бурятской школе на разных ступенях языкового развития мы должны применять разные методы. Во втором классе и частью в третьем видное место отводится списыванию во всех его видах; в старших же классах на зрительную и моторную память следует опираться при усвоении таких слов, которые ни под какое правило не подходят: капи-

*). Немецкие педагоги.

**) Тумим—„Пиши грамотно".

Тумим—„Прописи правописания" и др.

галлах, революция, социализм, выбирать, внимание, делегат, инженер и т. п. Правописание именительного -винительного падежа с основой на шипящие (ночь, вещь, тишь и луч, плащ, шалаш), правописание глаголов 2-го лица (читаешь, возвращаешься и т. п.) лучше всего можно усвоить при помощи правил. В старших классах нац. школы немалую роль в деле выработки грамотного письма будет играть диктовка, главным образом предупредительная, и самостоятельное письмо (4 класс).

Таким образом в бурятской школе могут применяться различные приемы обучения правописанию в зависимости от орфографической темы, класса и т. п. При проведении письменных упражнений учитель должен руководствоваться определенными принципами: давать такие письменные работы, которые вызывают активность и творчество со стороны учащихся, создают навык строить предложения, являются посильными для нерусских детей. Все эти письменные упражнения должны быть тесно увязаны с чтением и развитием устной речи.

В целях повышения грамотности учитель сам должен грамотно писать по-русски, не допускать ош. ок на плакатах, лозунгах, в стенгазете и т. п.; надо добиваться, чтоб и по-русски дети писали в тетрадях чисто, аккуратно, разборчиво и чернилами. Соблюдение этого „орфографического режима“ способствует поднятию грамотности на русском языке. Большое внимание должно быть уделено со стороны учителя методике правописания. К рассмотрению отдельных приемов правописания мы и перейдем.

С п и с ы в а н и е. В главе „Обучение грамоте“ мы указывали, что списывание, как прием выработки грамотного письма, применяется главным образом во 2 классе, отчасти в 3-м. Положительной стороной списывания на данной стадии языкового развития *) бурятских детей является то, что списывание предупреждает ошибки и является доступной формой письма, так как дети в это время почти не могут самостоятельно и под диктовку писать по-русски. При списывании участвуют различные центры письма: зрительный, моторный и даже слуховой, так как списыванию предшествует громкое чтение предложения. Недостаток списывания заключается в механичности работы. Механическое списывание, особенно по учебникам, не воз

*) имеем ввиду русский язык.

буждает умственной деятельности детей, а притупляет ее. Поэтому оно должно быть осложнено элементарными логико-грамматическими задачами (деление текста на предложения, дописывание предложений, выписывание слов определенной группы, подчеркивание и т. п.).

Текст для списывания во 2 классе обычно подбирает сам учитель, составляя его из знакомых слов и предложений. Примеры эти крупным и красивым почерком выписываются на доску, прочитываются всем классом, хором и в одиночку, учитель ставит значки ударения и обращает внимание детей на трудные для написания слова. Списывание ведется с соблюдением следующих правил: дети сначала прочитывают вполголоса все предложение, уясняют его смысл, затем внимательно читают то слово, которое подлежит списыванию, стараются запомнить его орфограмму. После этого они должны списывать слово целиком, не отрывая руки от тетради до конца написания слова. Учитель должен предостерегать от побуквенного копирования. Написанное тотчас же сверяется с текстом. Во время списывания учитель находится среди учеников и наблюдает за ходом работы, исправляет ошибки, показывает, как надо списывать и т. п. По окончании работы списанное прочитывается отдельными учащимися, которые, таким образом, постепенно привыкают к чтению рукописного текста.

Списывание с книги проводится таким же образом, т. е. сначала прорабатывается текст со стороны содержания, обращается внимание на трудные для написания слова и пр. Однако, увлекаться списыванием сплошного текста, без осложнения, не следует и на младшей ступени развития. Если дети при списывании не делают ошибок или допускают их очень мало, то такое списывание в классе надо свести к минимуму и давать его только в качестве домашней работы отстающим по русскому языку.

К концу второго года (2 класса) обычное списывание надо заменять списыванием по памяти. Подготовительная работа к таким письменным упражнениям проводится уже в послебукварный период, дальше она принимает следующий вид: учитель пишет на доске небольшое предложение (в 2—3 слова), например, „Бадма читает письмо", затем оно прочитывается всем классом, хором и в одиночку, учитель обращает внимание на те буквы, которые будут представлять трудность при письме,

и рекомендует запомнить написание этих слов. В данном предложении некоторую трудность может вызвать *ч*, *ет* и *ь*. Когда, таким образом, предложение проработано, учитель еще раз отчетливо читает его, а затем завешивает его газетой (или сгибает), дети пишут предложение по памяти. Учащимся нравятся такие упражнения: дети бывают довольны, если предложение напишут без ошибок; развертывается своеобразное соревнование, стремление писать без ошибок, а это уже устраняет механичность и нудность в работе.

В третьем и четвертом классе списывание занимает более скромное место и осложняется другими видами работы, например, списывание с изменением грамматических форм. Это в значительной степени уже грамматические упражнения, хотя это имеет значение и для орфографии. Ученикам дается задача, чтобы при списывании они, скажем, согласовывали сказуемое с подлежащим, дописывали окончания или заменяли единственное число множественным и т. п. Словом, сюда входит работа на умение связывать слова в простом предложении.

Диктовки. В практике и теории обычно различают четыре вида диктантов: предупредительный, проверочный, творческий и свободный *).

Сущность предупредительной диктовки состоит в том, что учитель в процессе этой работы объясняет детям правописание наиболее трудных слов, предупреждая таким образом возможные ошибки. Текст для такой диктовки рекомендуется брать небольшой, состоящий из 4—5 коротких предложений, словарный состав которых знаком детям. Часто в практике бывает так: учитель, не объяснив значения непонятных слов, диктует предложение. Ясно, что на незнакомые слова дети сделают больше ошибок. Значит, основное правило диктовать детям только такие предложения, которые состоят из знакомых слов, выученных ранее. При чем в каждом предложении должно быть не больше двух слов, трудных для написания. Рассмотрим небольшой текст диктовки, которая может быть проведена в третьем классе: „Батор лучший ударник. Он хорошо пишет и читает. Книги и тетради у Батора чистые. Батор любит ико-

*) Есть еще т. н. „зрительный диктант", сущность которого заключается в том, что [illegible] с пропущенными буквами, вместо которых стоят точки. Такой диктант [illegible] нельзя применять в школе.

гу. Он заботится о чистоте и порядке". Бурятский ребенок может сделать ошибки в слове „лучший" (на „чш"), „читает" (на „чи" и „е"), „тетради" (трудное сочетание „тр"), „чистые" (на „чи"), „школу" (на „шк"), „заботится" (на „ги"), „порядке" (на „д"). Эти-то трудные случаи и должны предупреждаться.

Как предупреждать ошибки? Тут может быть несколько вариантов предупреждения: во-первых, учитель выписывает трудное слово на доску, разбирает его орфограмму с учениками, потом диктует предложение; во-вторых, может быть слуховое предупреждение, заключающееся в том, что учитель сообщает, какую букву писать в трудных случаях (например, *о* после *ж* в слове „порядка"), поясняет, что в данном случае имеется расхождение звука и буквы; в третьих, предупреждение может быть путем восстановления в памяти определенного правила, например, правописание 2-го лица глагола -шь, -шься (4 класс). Вначале рекомендуется предупреждать записыванием слов на доске и разбором их орфограмм, а в четвертом классе предупреждать припоминанием правил, а правописание тех слов, которые не подходят под правило (делегат, газета и др.), предупреждать устным пояснением.

В 4 классе диктовка может проводиться на закрепление определенного правила, которое перед этим разбиралось в классе. Допустим, что ученики разобрали правило правописания приставок *из, воз, раз, без, через*. Правило это полезно закрепить при помощи небольшой диктовки: „Тумур расколол полено. Нима разбил стекло. Учитель повесил расписание. Дуня исписала всю тетрадь".

Перед диктовкой рекомендуется сначала отчетливо и неторопливо прочитать весь текст, чтобы ученики имели представление о содержании его. Учитель при помощи вопросов выясняет, понятно ли содержание диктовки. Незнакомое детям слово тотчас же разъясняется при помощи перевода. После этого учитель читает очередное предложение два-три раза, дети в это время слушают, положив руки на стол, и стараются запомнить его. Иногда учитель просит одного-двух учеников повторить продиктованное предложение. После этого дети пишут, но если некоторые ученики в процессе письма забыли, что писать (а это часто бывает на неродном языке), учитель обязан повторить все предложение. Диктовать по словам не рекомендуется. Диктовать надо ясно, отчетливо, не искажая слов.

Некоторые учителя диктуют так, как пишется, по-книжному. Это тоже не годится: такое произношение искажает живую речь и не создает навыка писать слова, различающиеся с произношением.

В чем же положительная сторона диктовки в нац. школе? Во-первых, хорошо составленная диктовка является вполне полезной письменной работой для учащихся 3 и 4 кл. нац. школы: она возбуждает до известной степени сознательность и самодеятельность их, так как учитель во многих случаях спрашивает детей, как пишется то или иное слово, под какое правило правописания оно подходит и т. п. Во-вторых, предупредительная диктовка, опираясь на правила правописания, служит хорошим средством выработки грамотного письма. В-третьих, она создает навык переводить слуховые образы на язык зрительный, что является необходимым в жизни. В-четвертых, она приучает бурятского ребенка правильно строить предложения, что является очень ценным навыком в нац. школе. Наконец, она представляет известное удобство для проверки написанного: учитель, закончив диктовку, сразу же приступает к классной проверке (групповой) и исправлению ошибок.

Предупредительная диктовка в старших классах не должна занимать много времени: 20—30 минут вполне достаточно на подготовительную работу, писание диктанта и проверку его. Лучше чаще, но понемногу проводить такую письменную работу. Большое внимание надо уделять подбору текста для диктовок, начав с таких слов, которые сходятся в письме и произношении, в дальнейшем взяв слова, которые не совпадают с произношением.

Контрольная диктовка. В старой школе широко применялись диктанты в целях проверки грамотности учащихся. При такой диктовке никаких предупреждений ошибок или разъяснений, как писать то или иное слово, не было. Очень часто вводились такие фразы, которые должны были „поймать" ученика в неумении применить то или иное правило. Текст диктанта обычно был снущен примерами на определенные правила правописания. Оценка грамотности часто выводилась на основании результатов диктанта. Поскольку такая диктовка преследовала цель проверки орфографических навыков со всеми отсюда вытекающими двойками за плохую грамотность, то это часто создавало нервную, нездо-

вую обстановку во время работы. Эта отрицательная сторона диктовки осуждалась многими методистами (Шереметьевский, Бунаков и др.).

Но если мы отбросим все отрицательные стороны диктовки (перегрузку примерами, нездоровую обстановку пр.), то такой вид письменной работы будет приемлем и для 3—4 класса нац. школы. В 3 классе можно давать текст в 20—30 слов, а в 4 в 40—50. Проводится эта диктовка в порядке текущей работы; предварительно учитель прочитывает отчетливо весь текст, потом диктует по предложениям. По окончании работы текст медленно, с остановками прочитывается учителем и проверяется учениками. Затем тетради собираются для домашней проверки. Такой диктант может проводиться примерно раз в месяц. Точных показателей грамотности на основании диктовки нельзя вывести, но она, как способ проверки, очень удобна и все же приблизительно показывает степень грамотности того или иного ученика. Для практических целей учета грамотности (не научных) проверочная диктовка приемлема.

В русской школе и бурятской по родному языку применяется т. н. творческий диктант. Преподаватель дает ученикам ряд слов, например, мороз, снег, река, лед. На эти слова дети должны составить предложения и написать связный рассказик, примерно, такого типа: „Наступила зима. Ударил мороз. Выпал первый снег. Река замерзла. Дети побежали на лед кататься". Слова, данные учителем, при включении в предложение не изменяются. Такая письменная работа, являющаяся частично списыванием, частично творческим самостоятельным письмом, весьма полезна, но в бурятской школе она может быть осуществлена только в 4-м классе при условии, если дети хорошо владеют русским языком. В слабо подготовленных группах она будет непосильной.

Полезным стилистическим и отчасти орфографическим упражнением будет свободная диктовка, разработанная в свое время В. Флеровым. Проводится она следующим образом. Учитель берет небольшой рассказ, прочитанный и проработанный ранее, читает несколько раз в классе, затем делит на части (по 4—5 предложений) и читает детям каждую часть раз или два. Ученики запоминают только содержание и восстанавливают его частью дословно, частью добавляя свои слова. Ценной ее стороной будет навык строить предложения.

Таким образом свободная диктовка является переходной ступенью к самостоятельному письму. Применять этот вид работы можно уже в I классе, если дети достаточно владеют русским языком.

Письмо выученного наизусть. В старшем классе начальной бурятской школы можно практиковать запись выученных наизусть небольших стихотворений, лозунгов и т. п. Технически это осуществляется так: учитель даст детям выученное ранее стихотворение (в 4-8 строчек) и предупреждает, что они его будут писать по памяти в тетрадки; рекомендует вспомнить правописание некоторых трудных слов. На такую подготовительную работу детей минут пять. После этого книжки закрываются, и дети пишут стихотворение в тетрадки. Ценным в этой работе будет то, что при письме русские дети будут иметь уже готовые синтаксические конструкции. Всматриваясь в орфограммы трудных слов, ученики запечатлевают их в своей памяти. Писание выученных стихотворений дает возможность учителю проверить, насколько крепко усвоено данное стихотворение отдельными учениками. Такая письменная работа может изредка проводиться в четвертом классе. Записанное таким образом стихотворение тут же сличается с печатным текстом и проверяется.

Кроме вышеуказанных письменных работ, в нац. бурятской школе должны применяться и специальные орфографические упражнения, основанные на грамматическом анализе. Остановимся на главнейших темах: 1. Правописание звонких согласных перед глухими и в конце слов. В русской школе эта тема прорабатывается во втором классе. В бурятской же школе во втором классе дети только знакомятся с расхождением звука и буквы (зуб, мороз и пр.); усваивают же правописание т. н. „сомнительных согласных" практически. Специальные орфографические упражнения на эту тему возможны только в 4 классе, когда дети достаточно овладеют русским языком и будут свободно изменять слова, чтобы проверить правописание согласной (нож—ножи, ножик; ложка—ложек, ложечка и т. п.). Сначала дети усваивают прием проверки „сомнительной" для написания буквы: написанное в форме единственного числа они изменяют в форму множественного („красный флаг"—красные флаги", задача № 18, III ч.), затем из множественного числа образуют единственное („Острые ножи"—„острый нож", задача

ка; дальше задачи орфографического характера на эту тему усложняются и заканчиваются примерами на изменение слов: шуба — шубка, рогожа — рогожка и т. д.. Таким образом в различных задачах учебника даны наиболее употребительные слова с „сомнительными" согласными: завод, совхоз, паровоз, вагон, пирог, огород, труд, отряд, враг, тетрадка, коробка, кружка, книжка, повозка, веревка, юбка, снежинка, ошибка, бумажка, коровка, рыбка и т. п. В результате всех этих упражнений ученик должен элементарно усвоить правило изменения слов для проверки **„сомнительной" согласной.**

2. Буква *ь* как знак мягкости. Эта тема также вначале усваивается практически, а затем, в заключение проводятся специальные тренировочные упражнения. Сперва дети списывают и подчеркивают слова с *ь*, потом образуют из формы ед. числа форму множественного: денек — деньки, огонек — огоньки и т. д. При образовании множественного числа на месте исчезнувшего *е* появляется *ь*, обозначающий мягкость предшествующей согласной. Мягкий знак в конце дети пишут, изменяя форму множ. числа в единственное: сухари — сухарь, звери — зверь и т. п. Цель этих упражнений — приучить ухо детей к умению различать мягкость согласного в середине и конце слов.

3. Правописание безударных гласных. В русской школе эта тема прорабатывается во втором классе. В бурятской школе она будет непосильна в третьем классе, а во многих школах и в четвертом. Дело в том, что правило правописания безударных гласных требует, чтобы дети отчетливо чувствовали место ударения в слове, умели слово так изменять, чтобы ударение падало на „сомнительную" гласную букву. Это уже требует хорошего и полного знания русского языка. Вот почему данная орфографическая тема в учебнике отнесена к 4 году. Длительное изучение ошибок учащихся бурятской школы приводит к выводу, что безударные гласные не составляют „узкого места" в бурятской школе: правописание их дети усваивают без труда практически. Иная картина наблюдается в татарской школе: там ошибок на *о — а*, *е — и* чрезвычайно много. Объясняется это тем, что в татарском языке нет звуков *о*, *е*. Дети их не различают и путают на письме. Не то в бурятской школе: ученики эти звуки различают в произношении (умеренно окают) и делают сравнительно немного ошибок в письме. Таким образом, до 4 года усвоение безударных гласных идет практически; дети их за-

именают зрительно и по слуху. Если ученики хорошо владеют русским языком, но у них все еще встречаются ошибки на безударные гласные, то проработка этой темы возможна в 4 классе. Преподаватель прежде всего должен научить чувствовать ударение в слове, находить его место, затем дети упражняются в применении правила правописания: борона — бороны, овца — овцы и т. д.

Специальные орфографические упражнения потребуются при проработке следующих тем: 1) правописание *-ть*, *-ться* (2 лицо глаг.); 2) правописание вин. падежа прилагательных жен. рода *-ую*, *-юю*; 3) правописание неопределенной формы *-ться*; 4) правописание приставок *из*, *воз*, *раз*, *без*, *через*; 5) правописание приставки *с*.

Упражнения по развитию письменной речи. Если по родному языку в бурятской школе дети уже со второго года обучения начинают упражняться в самостоятельном письме, то по русскому языку этот вид работы доступен для учащихся 4-го класса. К самостоятельному изложению своих мыслей по-русски бурятские дети подводятся постепенно, через ряд письменных упражнений полусамостоятельного характера и устных уроков. Мы остановимся на главных видах письменных работ, возможных во II,III и IV кл. нац. школы.

Наиболее доступным видом письменной работы для детей будет составление предложений по аналогии и ответы на вопросы. Во многих случаях учащиеся овладевают навыком строить предложения практически, по аналогии. Этот навык надо развивать и укреплять при помощи специальных упражнений, которые сводятся к следующему. Учитель пишет на доске какое-нибудь предложение, например, „Я вижу маленькую девочку", а затем пары слов: „маленькая собачка", „белая овца", „пестрая корова" и т. п. По образцу первого предложения дети должны составить новые, включив в них приведенные примеры; получится: „Я вижу маленькую собачку", „Я вижу белую овцу" и т. д. Или еще пример. Учитель пишет образец: „Я читаю книгу, ты читаешь книгу, он читает книгу" и предлагает составить новые предложения с словами „беру", „кладу", „даю" и т. д. (вместо слова „читаю"). Такая работа доступна для детей III класса, а в некоторых школах она может применяться и в конце второго года обучения.

Составление предложений из слов, данных в начальной

форме, надо применять очень осторожно. Можно изредка давать в III и IV кл. только такие задачи, которые ученики решат безошибочно, например, „пионер, читать, лозунг“, „Дадпил, писать, письмо“ и т. п. Такие слова дети без труда свяжут в предложения (Пионер читает лозунг и т. д.).

Ценными письменными упражнениями в нац. школе будут ответы на вопросы. Сначала в связи с чтением эти вопросы ставятся к тексту. При чем к каждому предложению ставится вопрос так, чтобы ученик на него ответил словами текста, несколько изменив порядок слов. Возьмем статейку „Степь весной“ (из 1-й книги по рус. яз., стр. 43). К тексту можно поставить такие вопросы: Когда хорошо в степи? Что делает солнышко? Какой дует ветерок? Откуда прилетели птицы? и т. д. Дети на них отвечают письменно, пользуясь словами текста: „Хорошо весной“, „Солнышко ласково пригревает“, „Мягкий ветерок дует“, „Птицы прилетели из теплых стран“ и т. п. При такой работе будет налицо предупреждение возможных ошибок и элементы развития логического мышления и речи (отыскивание ответа, построение предложения и пр.).

Интересные замечания высказывает Петяев *) по поводу письменных ответов учащихся. Он считает, что такая письменная работа „должна быть поставлена в прямую связь с разговорными уроками и ограничиваться размером того материала, который разрабатывается на них“. „Допустим, говорит он, после разговорного урока, во время предметной диктовки, ученики 2-го отделения выписали и усвоили слова: дерево (агач), деревья (агачлар), лес (урман), сосна (нарат), ель (черши), пихта (акчерши), ветвь (учар), игла — хвоя (ойня) и производные от них: сосенка, елка, елочка, сосновый, еловый и т. д. Затем, на этом же уроке дети упражнялись в составлении предложений, вроде: Сосновый лес — бор. В бору растут деревья: сосна, ель, пихта. Ветви у них покрыты не листьями, а иголками и хвоями. Эти деревья хвойные.

После этого ученикам не трудно будет исполнить такое письменное упражнение.

Вопросы.	Ответы.
Сосна растет где?	Сосна растет в бору.
У растущей сосны есть какие части?	Корень, ствол, ветви.

*) Петяев „Методические указания по преподаванию русского языка“, инор. нач. училищах, 2 изд., Казань, 1913 год, стр. 98.

Вопросы:	Ответы:
Ветви у нее покрыты чем?	Хвоями.
Поэтому сосна какое дерево?	Хвойное.

Такие упражнения проводились во втором классе татарской школы, что соответствует нашему 3 классу, так как там изучение русского языка начиналось с первого класса. Если устранить некоторые стилистические шероховатости (сосна растет где? и т. п.), то такой прием вполне приемлем в III классе бурятской школы.

Дальше ученики упражняются в составлении ответов без вопроса. Легкие вопросы, касающиеся знакомых ученикам явлений, больших затруднений у детей не вызывают: правильно поставленный вопрос уже подсказывает детям правильный ответ.

Вопросы:	Примерные ответы детей.
Где стоят коровы?	Коровы стоят в хлеву (в стайке).
Где учатся дети?	Дети учатся в школе (в училище).
Чем стригут овец?	Овец стригут ножницами.
Чем пашут землю?	Землю пашут плугом (трактором).
Из чего делают сукно?	Сукно делают из шерсти.

От отдельных ответов на вопросы учащиеся постепенно могут быть подведены к заполнению маленькой анкеты и составлению сочинения по плану-вопроснику. Такого рода работа полезна тем, что она предупреждает ошибки, так как в ответе ученик приводит часть слов вопросительного предложения, вырабатывает навык строить предложения, что является очень ценным в нац. бур. школе. Эти упражнения вполне доступны для учеников III класса. После работы проводится тут же групповая проверка.

В третьем же классе следует применять наряду с другими работами и коллективное сочинение, которое также является переходной ступенью к самостоятельному письму. Темой сочинения может служить описание экскурсии, составление письма в другую школу, составление заметки в газету и т. п. Сначала выясняется что писать и как писать, затем намечается план (о чем писать). После этого под руководством учителя дети начинают составлять текст сочинения. Из ряда предложений, придуманных учащимися, выбирается наиболее удачное, и учитель его записывает на доске (иногда пишет это предло-

ные более сильные ученики; остальные учащиеся списывают его в тетрадь. Можно иногда делать и так: придумать ряд предложений, записать их на доске, а потом уже все это списывать в тетради. Все эти письменные работы по возможности должны носить реальный характер: если составлено коллективное письмо в другую школу, то оно должно быть отправлено по назначению, если составлена заметка, то ее надо напечатать в стенгазете и т. д. Зная, что письменная работа носит жизненный характер, дети охотнее и тщательнее будут ее выполнять.

Письменный пересказ прочитанного. Пересказ содержания по-русски является нелегкой задачей для бурятского ребенка, но этот навык необходим и его надо культивировать. К самостоятельному письменному пересказу содержания дети подводятся постепенно. Сначала они учатся излагать содержание по плану-вопроснику, составленному учителем, затем по плану в форме заголовков. Вопросы и заголовки плана ставятся к основному содержанию рассказика или статейки, ранее проработанной на уроке чтения. Возьмем для примера рассказ „Олененок". Вопросы для письменного пересказа могут быть предложены такие: 1. Кого искал Емеля в лесу? 2. Что делала олениха? 3. Кого увидел Емеля позади? 4. Что сделал он с олененком? 5. Что рассказал Емеля Гришухе? Когда дети под руководством преподавателя научатся кратко передавать содержание рассказика, им можно давать пересказ без предварительного плана. Такая работа может быть осуществлена в 4 классе после ряда устных пересказов. Дети пишут пересказ частью „своими словами" частью пользуясь оборотами и словами рассказика. Добиваться пересказа во что бы то ни стало „своими словами" не следует.

Полезным упражнением в нац. школе является сочинение по картинке. Для этой цели надо подбирать такие картины, которые известны детям по содержанию и дают богатый материал для рассказывания. Первый этап рассматривание картины, затем разбор содержания ее по вопросам учителя и, наконец, придумывание заглавия. После этого учащиеся пишут сочинение.

Первоначально такое сочинение лучше всего писать по готовому плану, составленному всем классом под руководством учителя. Например, рассматривается картина, на которой изоб-

ражено лето и труд колхозников. После устной проработки может быть составлен план: 1. Какое время года показано на картине? 2. Какие дни бывают летом? 3. Какие ночи? 4. Как светит и греет солнце? 5. Что делают колхозники в поле? 6. А что они делают в лугах?

Сочинение может быть написано, приблизительно, в таком виде: „На картине нарисовано лето. Дни летом бывают долгие, а ночи короткие. Летом солнце светит ярко и греет сильно. Колхозники в поле пашут и боронят. А в лугах они косят и убирают сено" (4 класс).

Дети такую работу выполняют охотно, и сочинение по картинке протекает живо и интересно, особенно если сочинение пишется по серии картин, объединенных одной темой. Сочинения по картинкам на русском языке доступны только детям 4 класса нач. бурятской школы. На родном языке такая работа обычно выполняется с 2 и 3 класса.

Завершением работы по развитию письменной речи будет самостоятельное сочинение из круга личных впечатлений. Наиболее легким видом считается сочинение повествовательного характера, т. е. рассказ о событиях и явлениях в том порядке, как они совершались в действительности. Например, побывали дети в МТС, там они осмотрели сначала машины, потом мастерские, наконец, зашли в красный уголок. Сочинение может быть изложено в том же порядке. Темы даются к такому материалу, который уже известен детям; и ред учащимися в школе должна быть только одна трудность — умение рассказывать в письменном виде о том, что они уже знают.

Приучать к самостоятельным сочинениям можно только во второй половине 4-го года обучения. Сначала дети пишут такие сочинения по плану-вопроснику, выработанному всем классом под руководством учителя, затем переходят к самостоятельному индивидуальному составлению плана и писанию сочинения. Разумеется, сочинение ученика-бурята на русском языке будет маленьким, слабым по содержанию, с значительными недочетами в согласовании, и в управлении, но этим смущаться не следует, а надо терпеливо приучать его к самостоятельному изложению своих мыслей по-русски, ибо этот навык очень важен для жизни.

Хорошим видом самостоятельного изложения своих мыслей является письмо, частное и деловое. Рассказы, сочинения, изложения в жизни пишут немногие люди, а письма каждый гра-

могший человек. Форма письма включает в себя элементы повествования, описания и рассуждения. От коллективного составления письма учитель легко может перейти к индивидуальным упражнениям. Полезно сначала разобрать одно-два таких письма, отметить некоторый шаблон в построении их (приветствие, рассказ о себе, о своей работе, о своих знакомых, вопросы или просьба, заключительная часть). Вначале надо натолкнуть детей и на то, о чем следует писать. Возьмем для примера письмо товарищу. Учитель говорит детям: „В письме расскажите, чем вы занимаетесь (что проходите), как вы соревнуетесь, кто ваши лучшие ударники, в какие игры вы играете, что думаете дальше делать, какие у вас интересные новости" и т. п.

В связи с письмом дети усваивают правило писания по-русски адресов, городского и деревенского. В настоящее время у нас принята следующая форма городского адреса: сначала пишется крупными буквами наименование города, дальше обозначается улица, номер дома, номер квартиры; во втором предложении указывается фамилия, имя и отчество, которые ставятся в дательном падеже. Деревенский адрес представляет несколько иной вариант: указывается крупными буквами адрес почтового отделения, какого края, адрес деревни и района; во втором предложении указывается фамилия, имя и отчество того лица, которому адресовано письмо. В обоих случаях указывается адрес, фамилия, имя и отчество отправителя; марка наклеивается в правом верхнем углу. Такой стандарт необходимо знать каждому. Учитель показывает образец адресов на доске, дети разграфляют в тетрадках форму конверта и пишут адреса своим действительным знакомым или вымышленным лицам. Написанное проверяется учителем во время обходов учащихся.

Каждому человеку надо уметь писать телеграммы, заполнять бланки перевода по почте и бланки посылок. Эти документы в Бурятии пишутся на русском языке. Учитель разъясняет, что язык телеграммы должен быть кратким, отрывочным, чтобы не обременять напрасно телеграфа и не влечь лишних денег, но краткость не должна искажать смысла. В телеграмме сначала указывается конечный телеграфный пункт, затем адрес (улица и номер дома или деревня) и фамилия, кому адресована телеграмма; ниже излагается сжато текст телеграммы и подпись. Внизу проводится черта и пишется адрес и фамилия отправителя. Последнее по телеграфу не передается.

Переводные и почтовые бланки пишутся по такому стандарту: что переводится (сумма перевода) или посылается, куда (точный адрес), кому (полностью фамилия, имя и отчество) и от кого перевод или посылка. Учитель заранее должен иметь в почтовом отделении нужное количество бланков (для переводов, посылок, телеграмм) и, раздав их ученикам, показать как надо заполнить их.

Составление объявления, заявления и расписки на русском языке также понадобится в жизни, хотя внутри республики они обычно пишутся на родном языке. Эти деловые бумаги составляются по одному шаблону, и это представляет известное удобство, экономию сил при их составлении и чтении. Чтобы научиться писать расписку, достаточно хорошо усвоить один образец ее. Учитель пишет на доске образец расписки, скажем о получении денег за дрова, разъясняет форму ее и говорит, что в расписке указывается учреждение, которому она дается, что получено с этого учреждения; если получены деньги, сумма пишется прописью и повторяется цифрами в скобках. Внизу полностью пишется подпись давшего расписку, его адрес, число и год. По указанному образцу дети упражняются в составлении расписок.

С формой объявления на русском языке дети знакомятся уже во 2 или 3 классе. Дальше работа идет так: пишется на доске образец, разбирается всем классом со стороны формы и стиля, затем учащиеся упражняются в составлении аналогичных объявлений. Если объявление о заседании, то указывается точно число, время и место заседания и сообщается повестка. Внизу подпись или наименование организации, от имени которой вывешивается объявление, и дата; если объявление пишется о потере, то указывается, что потеряно, когда, где (приблизительно), кому доставить найденное.

Хотя заявления обычно пишутся на родном языке, но в жизни приходится писать и на русском. Следовательно и с этой формой деловой бумаги учитель должен познакомить детей. Работа эта доступна для учащихся 4-го класса. Заявления также пишутся по определенному шаблону. Вверху указывается учреждение, куда подается заявление, в правой стороне пишется имя, отчество и фамилия лица, подающего заявление. Дальше излагается сама просьба. Содержание заявления должно быть кратким и простым. Внизу заявления ставится подпись, число, месяц и год.

Если заявление посылается в город или другое какое-либо место, то пишется внизу еще адрес заявителя. По проработанному образцу дети упражняются в составлении различных заявлений. Таким образом, писание деловых бумаг является работой по аналогии (по данным учителем образцам), но только усложненного типа.

Писание таких деловых бумаг на родном языке должно предшествовать писанию на русском. Дети лучше справятся с этой работой, если у них имеется уже навык писать деловые бумаги на родном языке.

Учет и исправление ошибок. Одно время в методике было течение, отрицающее пользу исправления ошибок в ученических тетрадях. Такие взгляды высказывали защитники списывания (Томсон и др.), которые, как известно, являлись противниками правил правописания и отрицали значение грамматики в деле выработки навыков правописания. Жизнь опровергла эту вредную теорию, и сейчас мы имеем точные указания Наркомпроса о том, что тетради учащихся должны систематически проверяться и орфографические ошибки исправляться.

Исправление ошибок подтягивает учеников и учителя, заставляет их улучшать грамотность. Практика показала, что проверка и исправление ошибок доставляют удовлетворение ребятам. Исправленная ошибка и затем осознанная ребенком обычно не повторяется: ученик долго помнит слово с ошибкой и при повторении его не допускает ошибки. Следовательно, исправив ошибку и проработав ее в классе, учитель до известной степени гарантирует учащихся от возможных ошибок в будущем на данное слово или правило.

В практике школьной работы встречаются три вида исправления письменных работ учащихся: или учитель берет тетради на дом и исправляет ошибки, или исправление это проводят сами ученики в классе под его непосредственным руководством, или дети исправляют самостоятельно, пользуясь словарем, текстом книги и пр. Тот или иной вид проверки зависит от цели и характера работы. Специальные диктовки проверочного характера, контрольное списывание, самостоятельные письменные работы (сочинения, изложения и т. п.) проверяются самим учителем.

Как исправлять ошибки? Во втором, третьем отчасти и четвертом классе учитель только переправляет ошибки цветными

черкивая, делая это так, чтобы не было видно старого ошибочного написания. Например, дети написали **заец болк**, газаги, конга, эти ошибки аккуратно переправляются в самом слове: *е* на *я*, *б* на *в*, *а* на *о*, *п* на *ф*. В старших классах ошибочно написанные буквы переправляются обычно в тех словах, которые ни под какое правило не подходят (газета, собака, религия и т. п.). Те же ошибки, которые сделаны на пройденные и усвоенные правила (за исключением безударных гласных) учитель иногда подчеркивает, чтобы ученик потом сам исправил свою ошибку и осознал ее. Такие подчеркивания изредка можно делать и в 4 классе. В каждой работе несколько слов с исправленными ошибками учитель подчеркивает тонкой черточкой во все слово это знак, что данное слово ученик должен выписать в правильном виде ниже работы и запомнить, как оно пишется. Выписывать решительно все ошибки, особенно если их много, нецелесообразно, так как большое количество орфограмм ученику все равно не запомнить.

Одного этого исправления недостаточно. Наиболее типичные ошибки, повторяющиеся у многих учеников, учитель записывает себе в тетрадку и затем на следующих уроках прорабатывает их с учениками, подводя под некоторые ошибки пройденные правила правописания; те же написания, которые под правила не подходят (а их много), ученики просто запоминают, записывая слова в правильном виде в тетради. При чем за один прием детям дается только три—четыре слова в правильном написании; то место, где была ошибка, подчеркивается, чтобы дети лучше запомнили орфограмму. Наблюдения показывают, что таких трудных для написания слов в словаре детей не так уж много (около ста слов), и они у многих учеников часто повторяются. Выловить эти слова и показать их правильное написание, добиться, чтобы ученики усвоили орфограммы этих слов—одна из главных задач проверки письменных работ.

Проверка некоторых письменных работ (не контрольных) может иногда проводиться в классе самими учениками, фронтально, под руководством учителя. Таким образом можно проверять списывание, предупредительную диктовку и различные грамматические и орфографические задачи, словом, такие виды письменных работ, которые по содержанию и форме одинаковы у всех ребят. После того, как дети напишут диктант или выпол-

ую орфографическую задачу по учебнику, преподаватель берет тетрадь и читает по ней примеры, спрашивая учеников, как пишется то или иное слово. Найденные ошибки исправляются самими учениками. Если же учащихся затрудняет такая проверка (вопросы учителя) в силу недостаточного владения русским языком, то учитель читает сам, отчетливо выговаривая каждую букву; правописание тех слов, в которых возможны ошибки у многих учеников, он подробно разъясняет; в некоторых случаях „сомнительное" слово вписывается им на доску. Проверяя таким образом, учитель одновременно обходит учеников и следит за ходом исправления ошибок. В 4 классе такая проверка может применяться лишь изредка.

Некоторые письменные работы могут исправляться учениками самостоятельно, например, письмо выученного наизусть, некоторые диктовки, взятые из детской книги. По окончании работы дети раскрывают книги и сверяют написанное с напечатанным в книге. Полезна проверка написания некоторых слов по орфографическому словарю. Такой вид проверки может применяться иногда в 4 классе.

Учителю необходимо знать, какие типичные ошибки делает тот или иной ученик в отдельности и весь класс в целом. Это необходимо для того, чтобы учитель видел, какие разделы надо повторить, с какими ошибками вести борьбу и т. п. В бурятской школе по русскому языку может быть принята такая простая схема классификации ошибок:

1. Ошибки на безударные гласные *а, о, е, я.*
2. Ошибки на согласные *в, ф, ч, щ, ц, к.*
3. Ошибки на звонкие согласные (т. н. „сомнительные согласные").
4. Ошибки на пропуск гласных.
5. Ошибки на прибавление гласных.
6. Ошибки на *ъ* и *ь.*
7. Ошибки на пропуск предлогов.
8. Ошибки на слитное и раздельное письмо слов.
9. Ошибки в приставках.
10. Ошибки в суффиксах.
11. Ошибки на согласование и управление.
12. Прочие ошибки.

Схема эта, конечно, может быть и расширена, но для практических целей она достаточна, так как охватывает наиболее частые, типичные случаи в бурятской школе. Для удобства учитель составляет ее в таком виде:

№ п/п	Фамилии учеников	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Цырендоржиев	1	1	—	2	1	—	1	2	1	—	6	1
2	Нимаев . . .	—	2	—	—	—	—	1	1	—	—	3	2
3	Баторова . .	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	2	1

Проверив и исправив письменную работу, учитель синим карандашом заносит количество ошибок в каждую графу против фамилии ученика (по горизонтали), затем пишет цифры. Таким образом разносятся ошибки остальных учеников. В заключение подводится итог по вертикали, который показывает, какого рода ошибок больше у детей. Если больше ошибок во второй — четвертой графе, то следовательно на этот раздел правописания надо обратить более серьезное внимание, повторить его и т. п. Разумеется, что такого рода учет проводится не часто, не по каждой работе, а обычно раз в месяц, но он дает возможность учителю вносить поправки в свою работу.

Путем кропотливой, упорной работы учитель может добиться такого положения, что бурятские дети, окончившие начальную школу, будут достаточно грамотно писать и на русском языке.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

I. Трудности изучения русского языка 3
II. Начальное устное изучение русского языка 13
III. Обучение русской грамоте 26
IV. Чтение русского текста 46
V. Выработка произношения 61
VI. Преподавание грамматики русского языка 66
VII. Развитие устной русской речи 109
VIII. Орфография и развитие письменной речи . . . 123

Ответственный редактор
Болодон Б.

Технический редактор
Галсанов Ц.

Сдано в набор 9/VII—35 г.
Подписано к печати 17/XII—35 г.
Заказ № 2050.
Бурглавлит № 1287
Формат бумаги 1/16—4 л.
Тип. зн. в 1 п. л. 37.120.
Об'ем 9,13 п. л.
Издание Бургосиздата
№ 43
Тираж 2000.

Тип. изд. „Б.-М. Правда".
1935
город Улан-Удэ.

Цена 2 руб. 95 коп.